



**Susana Teresa Costa
Mendes da Cunha**

**Intervindo em perturbações da comunicação:
Estratégias que ampliam as competências
comunicativas**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria de Fátima Ferreira Andrade Costa, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os profissionais de educação, que encontrem nesta investigação um exemplo de intervenção em perturbações da comunicação, para futuras práticas.

o júri

presidente

Prof. Doutora Rosa Lúcia Almeida Leite Castro Madeira

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Marília dos Santos Rua

Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria de Fátima Ferreira Andrade Costa

Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Fátima Andrade pelo apoio e ensinamentos dados, na fase inicial do estágio.

À Professora Paula Santos, pela disponibilidade, conselhos, apoio e orientação do estágio.

À “Maria” pela colaboração, pelas aprendizagens partilhadas e por tudo o que me ensinou. Aos seus pais que permitiram a realização deste estudo.

À instituição onde diariamente realizo a minha prática pedagógica, por me possibilitarem a realização desta investigação.

À minha família pelo carinho e interesse manifestados ao longo de todo este percurso.

Aos Amigos, pelo carinho, amizade e palavras de incentivo.

Ao Vasco pela compreensão, companheirismo e apoio constante.

palavras-chave

Perturbações da comunicação, linguagem, desenho, jogo, brincar, interação social, avaliação, intervenção, criança

resumo

A linguagem é, por excelência, o principal meio de comunicação com o mundo que nos envolve. Contudo, são vários os factores que podem comprometer o ato de comunicar, surgindo assim as perturbações da comunicação, que atualmente continuam a ser tema de análise por vários investigadores.

Partilhando este interesse, neste estudo de caso realizado no âmbito de um estágio em contexto de jardim-de-infância, com uma criança de três anos e onze meses, pretendeu-se encontrar estratégias que promovessem as capacidades comunicativas da mesma. Partindo de algumas evidências observadas na sala de atividades, que denunciavam dificuldades ao nível da linguagem no contexto social (pragmática) e relacionamento com os colegas, foram aplicados, o teste de avaliação da linguagem da criança – TALC e a escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil – SGS II, numa fase de avaliação diagnóstica. Partindo dos resultados obtidos, delineamos as estratégias de intervenção. Acreditámos que, ao associarmos uma área em que a criança era muito competente – o desenho – a uma área em que tinha mais dificuldades – o brincar, para promovermos as suas competências comunicativas, conseguimos situações em que a criança se sentiu estimulada e obteve prazer na comunicação, melhorando significativamente a sua capacidade de comunicar e de se relacionar com os outros. A aplicação do TALC e do SGS II após a intervenção, sete meses mais tarde, revelaram-nos resultados expressivos no desenvolvimento da criança.

keywords

Communication and language disorders, visual arts / design, games / playing, social interaction

abstract

Language is the primary means of communication with the world that surrounds us. However, there are several factors that can compromise the act of communication, thereby resulting in communication disruption, a current topic of analysis and the object of extensive research.

Sharing this concern and within the academic internship offered by the Masters in Educational Sciences of the University of Aveiro, we performed a case study, using as context a kindergarten environment, with a child of three years and eleven months of age, and establishing as our primary and broader goal to promote the communicative abilities of the said child. Based on some observed evidence captured in the activity room, which denounced difficulties with language in social contexts (pragmatics) and relationships with colleagues, we applied the test of abstract language comprehension (TALC) and the schedule of growing skills (SGS II) to the diagnostic evaluation. The results allowed for the outline of intervention strategies, abiding by the principle of developing an approach based on aptitude/ skills. By associating an area in which the child was very skilled - design - to an area in which more difficulties were detected - playing – in order to promote his communication skills, we were able to obtain situations in which the child felt stimulated and enjoyed the communication process, thus significantly improving his ability to communicate and relate to others. Application of the TALC and the SGS II after the intervention, seven months later, showed significantly positive results for the child's development.

Índice

ÍNDICE DE TABELAS	3
ÍNDICE DE IMAGENS	5
ACRÓNIMOS.....	7
INTRODUÇÃO.....	9

PRIMEIRA PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. PERTURBAÇÕES DA COMUNICAÇÃO	15
1.1. FATORES ETIOLÓGICOS/FATORES DE RISCO.....	16
1.2. CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO DAS PERTURBAÇÕES DA COMUNICAÇÃO	18
1.2.1. Perturbação da Linguagem Expressiva.....	18
1.2.2. Perturbação Mista da Linguagem Recetiva – Expressiva.....	19
1.2.3. Perturbação Fonológica.....	20
1.2.4. Gaguez	20
1.2.5. Perturbações da Comunicação sem outras especificações	21
CAPÍTULO 2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO JOGO	23
2.1. TEORIAS CLÁSSICAS DO JOGO	24
2.2. TEORIAS PSICOLÓGICAS DO JOGO	24
2.2.1 Teorias afetivas.....	25
2.2.2 Teorias do desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vigotsky.....	26
CAPÍTULO 3. O DESENHO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA COMUNICAÇÃO	29
3.1. O DESENHO INFANTIL E AS SUAS POTENCIALIDADES	29

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA.....	35
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	36
4.1.1 Espaço	36
4.1.2 Tempo.....	39
4.2. CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA	40
4.3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	42
4.3.1 Instrumento de avaliação – TALC e SGS II	42
4.3.2 Procedimentos	43
CAPÍTULO 5. DADOS DE AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO.....	45
5.1. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO - SGS II	45
5.2. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO – TALC	48

5.3.	OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	50
5.4.	PLANO DE INTERVENÇÃO	51
CAPÍTULO 6.	INTERVENÇÃO	55
6.1.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS APÓS A INTERVENÇÃO	71
6.1.1	Resultados após intervenção – SGS II	71
6.1.2	Análise dos resultados antes e após intervenção – SGS II	73
6.1.3	Resultados após intervenção – TALC	74
CAPÍTULO 7.	DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	77
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
	ANEXOS.....	87
	ANEXO 1 – ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL – SGS II - ANTES E APÓS INTERVENÇÃO	89
	ANEXO 2 - TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA – TALC - AVALIAÇÃO DE DIAGNÓSTICO.....	95
	ANEXO 3 - TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA – TALC - AVALIAÇÃO APÓS INTERVENÇÃO	109

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resultados obtidos na SGS II, antes da intervenção (dezembro de 2013).....	45
Tabela 2 – Tabela baseada na Folha de perfil da SGS II – idade cronológica 47M	46
Tabela 3 – Resultados obtidos no TALC – Compreensão, antes da intervenção (dezembro de 2013).....	48
Tabela 4 – Resultados obtidos no TALC – Expressão, antes da intervenção (Dezembro de 2013).....	48
Tabela 5 – Exemplo de planificação semanal.....	52
Tabela 6 – Resultados obtidos na SGS II, após intervenção (julho de 2014)	71
Tabela 7 – Tabela baseada na folha de perfil da SGS II, após intervenção – idade cronológica 54M	72
Tabela 8 – Resultados da SGS II dos dois momentos de avaliação – dezembro de 2013 e julho de 2014	73
Tabela 9 – Resultados obtidos no TALC – Compreensão, antes e após intervenção	74
Tabela 10 – Resultados obtidos no TALC – Expressão, antes e após intervenção.....	75

Índice de Imagens

Imagem 1 – Área de pintura	37
Imagem 2 – Área da casinha e faz de conta.....	37
Imagem 3 – Área da biblioteca	38
Imagem 4 – Área da construção	38
Imagem 5 – Área da mesa grande.....	39
Imagem 6 – A Maria a desenhar.....	60
Imagem 7 – A Maria nos jogos de construção	61
Imagem 8 – A Maria a organizar os blocos depois de terem caído	61
Imagem 9 – A Maria brinca na presença dos colegas	62
Imagem 10 – A Maria nas construções na areia.....	63
Imagem 11 – Desenho do aniversário da Maria	64
Imagem 12 – Desenho da “menina está a fazer xixi”	65
Imagem 13 – Desenhos das actividades da Maria	65
Imagem 14 – Desenhos das rotinas matinais da Maria	66
Imagem 15 – Desenhos das tarefas da Mãe da Maria	67
Imagem 16 – Desenhos das férias da Maria	67
Imagem 17 – Desenhos das actividades do fim de semana.....	68
Imagem 18 – A Maria a dar comida ao bebé	69
Imagem 19 – A Maria a distribuir loiça pela mesa, na área do faz de conta.....	70
Imagem 20 – Momentos espontâneos de faz de conta da Maria.....	70

Acrónimos

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association

DSM-IV-TR – Manual de Classificação e Estatística das Perturbações Mentais

IP – Intervenção Precoce

SGS II – Schedule of Growing Skills II

TALC – Teste de Avaliação da Linguagem da Criança

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Especial, da Universidade de Aveiro; o estágio foi desenvolvido no contexto da nossa atividade profissional como educadora de infância na valência do pré-escolar num jardim-de-infância da rede privada do distrito de Aveiro.

Este relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, centramo-nos na revisão da literatura especializada, abordando a problemática das perturbações da comunicação, bem como a importância do brincar e do jogo como base para a intervenção educativa.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico, iniciando pela exposição do problema, objetivos e metodologia seguida. Apresentam-se os resultados, e uma análise reflexiva dos mesmos, bem como a respetiva discussão, concluindo-se com algumas sugestões de intervenção educativa.

Em todo o relatório, referir-nos-emos à criança em torno da qual se realizou o estágio, com um nome fictício, Maria, preservando assim o seu anonimato.

O ser humano, por natureza, tem necessidade de estabelecer relações com os outros, manifestar os seus gostos, vontades, necessidades e, para tal, a comunicação é um factor fundamental. A fala é, por excelência, o principal meio de comunicação entre as pessoas; quando o processo de comunicação fica comprometido, por diversos motivos, surge a necessidade de criar estratégias que promovam a comunicação.

É neste âmbito que será direccionado este trabalho. No grupo de jardim-de-infância de que somos responsáveis, está incluída uma criança que iniciou o ano letivo com quarenta e sete meses, frequentando a instituição de educação de infância da rede privada no distrito de Aveiro pelo segundo ano consecutivo. A criança apresenta dificuldades ao nível da comunicação e é visível a existência de alteração na utilização da linguagem em contexto social (pragmática) e a capacidade de transmitir e compreender o significado (semântica). Por consequência, tem

dificuldade em exprimir as suas emoções, não apresentando um padrão normal quando está feliz ou frustrada. O relacionamento/interação social são, também, áreas comprometidas. Sim Sim (1998, p.22) ajuda-nos a enquadrar esta questão: “a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares da comunidade a que pertencemos”. Para melhor entender esta problemática em redor das perturbações da comunicação, e de modo a delinearmos um plano de estágio, apoiámo-nos no DSM-IV-TR (APA, 2006) e em Andrade (2008), entre outros autores que explanam vários conceitos sobre esta temática.

Com o presente trabalho, pretendemos compreender a importância do brincar e do jogo de faz-de-conta como estratégias promotoras de competências comunicativas, e concretizar a respetiva aplicação. Para tal, foi fundamental rever algumas das teorias explicativas do jogo. Partindo da classificação de Bruce (1991), adotada por Libório e Portugal (2001) no seu estudo, daremos maior enfoque às teorias psicológicas, que se subdividem em teorias afetivas, onde realçaremos Freud com a sua explicação do jogo como “infância da arte” e as teorias do desenvolvimento cognitivo, onde abordaremos Piaget com a explicação do jogo como assimilação do real ao “eu” e Vigotsky com a zona de desenvolvimento proximal criada pelo jogo.

Depois de exposto o problema e com base na revisão da literatura apresentada na primeira parte deste relatório, delineámos pois o plano do estágio.

Inicialmente, apresentámos este plano aos pais da criança, quais os seus objetivos, onde e como iria decorrer, pedindo-lhes autorização para a sua realização.

O plano do estágio foi delineado com base na partilha de informações entre os diferentes intervenientes que, direta ou indiretamente, intervinham junto da Maria: a família, a equipa de intervenção precoce, o neuropediatra, a terapeuta da fala e a educadora de sala.

A envolvência da família em todo este trabalho foi fundamental, no sentido de perceber as suas preocupações, angústias, interesses e opiniões acerca das estratégias que consideravam ser mais adequadas para a promoção de competências comunicativas na criança. A partilha de informação com a família constituiu-se como um ponto fulcral para que todo este processo se iniciasse. O ponto de partida na recolha de informação relevante para a estruturação do plano de

estágio foi entrevistar informalmente a mãe da criança, procurando perceber como comunicavam os pais com a Maria em casa, apoiando-nos em Tetzchner e Martinsen (2000, p.267):

“As crianças não se tornarão utilizadores competentes de signos gestuais, gráficos e tangíveis sem que os membros da família compreendam e apoiem esse esforço. As famílias precisam de conhecimento sobre as possibilidades comunicativas das crianças e têm que saber comunicar com elas, ou seja, aprender a usar estratégias que suscitem nelas a iniciativa de comunicar e a participar em diálogos com conteúdo real. Se as famílias não forem dotadas de conhecimento suficiente, isso influencia negativamente as oportunidades da criança comunicar e as suas possibilidades de participar nas actividades que gosta”.

Para recolha de informação sobre o desenvolvimento da Maria, utilizámos dois instrumentos de avaliação: a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil, no original, Schedule of Growing Skills II (SGS II), dos 0 aos 5 anos. Esta escala avalia nove áreas de competência: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, competências visuais, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal. Integra, ainda, uma área cognitiva extraída a partir das nove áreas existentes. E ainda, o Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (TALC), que avalia crianças dos 2 anos e 6 meses de idade aos 6 anos e divide-se em duas partes: a primeira destina-se a avaliar os aspetos referentes à compreensão, através de três subtestes e a segunda avalia as áreas da expressão (semântica, morfologia, sintaxe e pragmática) através de 4 subtestes.

Estes testes foram aplicados em dois momentos diferentes, o primeiro como avaliação diagnóstica no início do estágio e o segundo no final da intervenção, para percebermos se após a aplicação das estratégias definidas, eram visíveis diferenças no desenvolvimento da criança.

No decorrer do estágio, também nos apoiámos na observação direta, no registo das observações (tomadas de iniciativa da criança ou respostas da criança às

iniciativas dos outros), fotografias e gravações em vídeo, relatórios médicos e de outros técnicos e nos trabalhos produzidos pela criança.

Ao longo do estágio, foram realizados registos sistemáticos de episódios significativos e períodos críticos, nomeadamente evidenciando as iniciativas da criança para comunicar, bem como as suas respostas às iniciativas dos adultos e colegas. Após a recolha dos dados da avaliação, estes, foram analisados, procedendo-se à discussão, comparando os resultados obtidos após a intervenção com a informação recolhida na revisão da literatura.

Primeira Parte
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Perturbações da Comunicação

Por natureza o ser humano é um comunicador, tem a necessidade de comunicar com o mundo que o envolve. Sim Sim (1998, p.22) considera que: “a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contem uma mensagem que é percebida pelos pares da comunidade a que pertencemos.”

A criança quando nasce não sabe falar, mas desde tenra idade desenvolve a capacidade de comunicar através de balbucios, olhares, sons, choro, gestos, entre outras formas. Esta competência vai-se desenvolvendo e apresenta-se como forma de receber e transmitir informação com o mundo que nos rodeia. Rigolet, (2000, p.20), reforça que inicialmente, “o bebé não vai «falar» com o adulto através de códigos linguísticos da língua materna dos seus pais, mas vai estabelecer toda uma rede de pré-requisitos absolutamente fundamentais para poder vir mais tarde a usar esse código”.

Porém, quando estas capacidades não se desenvolvem de forma natural, podemos estar perante uma perturbação da comunicação. Considera-se que a criança apresenta uma perturbação da comunicação, quando existe uma diferença entre o padrão de comunicação da criança e o padrão de comunicação considerado normal, ou seja, o que é observado na maioria das crianças daquela idade.

Antes de avançarmos para um esclarecimento mais detalhado sobre as perturbações da comunicação, importa fazermos uma pequena abordagem aos conceitos de comunicação, fala e linguagem que por vezes são vistos como unívocos.

A comunicação é por excelência um processo de interação, “de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim Sim, 1998, p.21). Segundo Beaudichon (2001, citado por Andrade, 2012, p.13) a comunicação pode ser entendida como um “instrumento maior de regulamentação social entre e no seio dos grupos humanos, grandes ou pequenos, assim como veículo por excelência da transmissão de saberes”.

Por seu turno, para Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003, p.16), a linguagem é “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.”. Andrade (2012, p.14), citando a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 1980), entende linguagem como um “sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais usados de várias formas, para pensar e comunicar”.

No que diz respeito à fala, esta é certamente das formas mais usadas na comunicação. Segundo Bernstein (2002, citado por Andrade, 2012, p.16), a fala é “o modo verbal oral de transmissão da mensagem que envolve a coordenação precisa de movimentos orais neuro-musculares de produzir sons e unidades linguísticas”.

1.1. Fatores etiológicos/Fatores de risco

O desenvolvimento da linguagem pode apresentar diferentes factores responsáveis pela alteração deste processo.

Partindo do estudo realizado por Andrade (2012), vamos explicar quatro grupos de factores de risco: a) factores genéticos, fisiológicos e neurológicos; b) factores de saúde e hábitos orais; c) factores do contexto familiar; d) factores socioculturais e institucionais. Saliente-se que estes factores não acontecem isoladamente mas de forma conexa.

- a) **Fatores genéticos, neurológicos e fisiológicos:** estão relacionados com o desenvolvimento anómalo de determinadas estruturas orgânicas, como por exemplo, a língua, cavidade oral, faringe, palato, que poderão estar na origem de algumas perturbações da linguagem.
- b) **Problemas de saúde e hábitos orais:** são várias as situações que podem condicionar o bom desenvolvimento da linguagem da criança desde o seu nascimento, como as doenças que causam lesões nos sistemas sensoriais ou que afetem a componente motora e estruturas anatómicas (fenda palatina, lábio leporino), bem como interferências no desenvolvimento neurológico, como por exemplo a epilepsia.

Existem, ainda, alguns hábitos orais que se apresentam como condicionantes à normal evolução da linguagem. Relativamente à alimentação, González e

Lopes (2000, citado por Andrade, 2012, p.37), afirmam que “o bebê precisa de experimentar consistência e texturas diferentes que estimulem a sua propriocepção oral”, pois a utilização constante dos alimentos passados levará ao atraso no desenvolvimento do funcionamento das estruturas orofaciais. A autora alerta ainda para o uso da chupeta. A excessiva utilização da mesma terá como “consequências a alteração no fechamento labial por ação ineficiente da musculatura responsável, postura habitual atípica da língua como sinal de hipotonia, com a instalação da respiração oral, alterações de arcos dentários com repercussão na oclusão e na articulação dos sons da fala (Araújo et al., 2007, citado por Andrade, 2012, p.37). Neste contexto, outros hábitos poderão surgir, interferindo no desenvolvimento da linguagem da criança, tais como, chuchar na língua, no lábio, no dedo e roer as unhas.

- c) **Fatores do contexto familiar:** existem contextos que promovem o desenvolvimento da linguagem, criando situações facilitadoras de aprendizagem; em contrapartida, existem outros contextos que não são tão propícios à aquisição linguística. Assim, Andrade (2012, p.39) reforça que “é com os pais, ou mais precisamente no seio da família, que a criança inicia o seu processo de interação com o mundo e desenvolve os seus processos de comunicação”.
- d) **Fatores socioculturais e institucionais:** estes alertam-nos para a importância da diversidade de contextos sociais, económicos e culturais que influenciam diretamente os sujeitos que neles se inserem. Realça-se também a frequência de creches do jardim-de-infância, como meios facilitadores da deteção precoce das perturbações da comunicação, contribuindo para o bom desenvolvimento da criança.

1.2. Conceito e classificação das Perturbações da Comunicação

Em 1993, a ASHA definiu o conceito de perturbação da comunicação, como sendo um compromisso da capacidade de receber, enviar, processar e compreender conceitos verbais, não-verbais e sistemas de símbolos gráficos. De acordo com esta associação, as perturbações da comunicação dividem-se em: perturbação da fala; perturbação da linguagem, perturbação auditiva e distúrbio do processamento auditivo central.

Por sua vez o DSM-IV-TR – Manual de Classificação e Estatística das Perturbações Mentais (2006) classifica as perturbações da comunicação nos seguintes grupos: Perturbação da Linguagem Expressiva; Perturbação Mista da Linguagem Receptiva-Expressiva; Perturbação Fonológica; Gaguez; e Perturbação da Comunicação Sem Outra Especificação.

Uma vez que podemos encontrar diferentes tipologias das perturbações da comunicação, neste trabalho, basear-nos-emos no DSM-IV-TR da *American Psychiatric Association*, visto ser uma obra utilizada por diversos técnicos de saúde e médicos.

1.2.1. Perturbação da Linguagem Expressiva

Classificada por Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, esta perturbação caracteriza-se por um défice no desenvolvimento da linguagem expressiva; pode ocorrer tanto na comunicação que envolve a linguagem verbal como a linguagem gestual.

Critérios de diagnóstico: limitado número de palavras; gama reduzida de vocabulário; dificuldade em aprender palavras novas; erros de vocabulário ou de acesso lexical; frases encurtadas; estruturas gramaticais simplificadas; limitação da variedade de estruturas gramaticais (ex. formas verbais); limitação de variedade de tipos de frases (ex. imperativa, interrogativa); omissão de partes críticas das frases; ordenação pouco habitual das palavras; lentidão no desenvolvimento da linguagem.

O Funcionamento não linguístico e as aptidões de compreensão verbal estão normalmente dentro dos parâmetros normais.

A Perturbação da Linguagem Expressiva pode ser adquirida ou evolutiva. O tipo adquirido surge depois de um período normal, como consequência de uma doença neurológica ou de outro estado físico geral (encefalite, traumatismo craniano, irradiação). O tipo evolutivo surge da existência de um défice na linguagem expressiva que não está associado a uma lesão neurológica de origem conhecida. As crianças começam a falar mais tarde e progridem mais lentamente.

Por norma, este tipo de perturbação da linguagem é identificada por volta dos três anos de idade ou em casos mais ligeiros, podem ser identificados até ao início da adolescência, quando a linguagem se torna mais complexa.

Por outro lado, o tipo adquirido pode surgir em qualquer idade. A evolução e o prognóstico estão associados à gravidade e a localização da patologia cerebral bem como à idade e nível do desenvolvimento da linguagem na altura em que a perturbação foi adquirida. No tipo evolutivo a maioria das crianças melhora substancialmente.

1.2.2. Perturbação Mista da Linguagem Recetiva – Expressiva

Esta perturbação caracteriza-se pela presença de um défice no desenvolvimento da linguagem recetiva e expressiva; pode ocorrer na comunicação que envolve invariavelmente a linguagem verbal e gestual.

Crítérios de diagnóstico: os mesmos apresentados na perturbação da linguagem expressiva. Dificuldade na compreensão de palavras, frases ou tipos específicos de palavras. Dificuldade nos conceitos relativos ao espaço e ao tempo.

A perturbação mista da linguagem recetiva-expressiva pode ser, também, adquirida ou evolutiva. O tipo adquirido surge depois de um período normal, como consequência de uma doença neurológica ou de outro estado físico geral (encefalite, traumatismo craniano, irradiação). Pode surgir em qualquer idade e a evolução e o prognóstico estão associados à gravidade e à localização da patologia cerebral bem como à idade e nível do desenvolvimento da linguagem na altura em que a perturbação foi adquirida.

No tipo evolutivo, verifica-se a existência de um défice na linguagem recetiva - expressiva que não está associado a uma lesão neurológica de origem conhecida. As crianças começam a falar mais tarde e progridem mais lentamente.

Neste tipo, a perturbação pode ser detetável até aos quatro anos de idade e em casos mais graves até aos dois anos de idade. Em situações mais ligeiras, muitas vezes só é perceptível com a entrada no primeiro ciclo onde os défices de atenção são mais evidentes.

1.2.3. Perturbação Fonológica

Um sujeito apresenta uma perturbação fonológica quando tem dificuldade em articular os sons da fala, de acordo com o esperado para a sua idade.

Critérios de diagnóstico: Erros na produção, uso ou organização dos sons (substituição de um som pelo outro - uso do som /t/ em vez do /q/), omissão de sons (consoantes finais); distorções. O ceceo – deficiente articulação de sibilantes, é particularmente frequente.

Os casos menos graves, por vezes, são detetados aquando da entrada no jardim-de-infância ou na escola do 1º Ciclo. Em situações mais graves, a linguagem pode ser ininteligível até para os membros da família.

1.2.4. Gaguez

De acordo com o DSM-IV-TR (2006, p.67) a gaguez “é uma perturbação na fluência normal e organização temporal da fala, inadequadas para a idade do sujeito”.

Critérios de diagnóstico: Frequentes repetições ou prolongamentos de sons e sílabas; perturbação da fluidez da fala; interjeições; palavras fragmentadas; bloqueios audíveis ou silenciosos; circunlóquios; palavras produzidas com um excesso de tensão física; repetição de palavras monossílabas.

Na presença de um défice sensorial ou motor da fala as dificuldades são enormes em relação às associadas com este problema.

O seu aparecimento surge entre os dois e sete anos de idade. Inicia-se com uma repetição gradual de consoantes iniciais ou palavras longas. As alterações de fluidez tornam-se cada vez mais frequentes, principalmente nas palavras e frases mais significativas.

1.2.5. Perturbações da Comunicação sem outras especificações

Desta categoria fazem parte todas as perturbações do desenvolvimento da linguagem que não se enquadram nos critérios definidos até ao momento. Tal situação é observável em crianças com perturbações a nível da voz, onde se incluem, as alterações apresentadas no volume, timbre, qualidade, tom e ressonância da voz.

Capítulo 2. A importância do brincar e do jogo

Brincar é uma atividade espontânea, divertida, que dá prazer à criança. A espontaneidade com que brinca é a mesma com que irá naturalmente aprender. O brincar é o meio privilegiado pelo qual a criança explora o mundo que a envolve, realiza aprendizagens significativas e exterioriza situações e emoções agradáveis e menos agradáveis. Citando Onofre (1997), para Neto, C. e Pereira, B (1999, p.93), brincar “é um fenómeno permanente e complexo; por um lado é a vivência mais natural e espontânea da criança; por outro é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou situação.”

É também a brincar que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar-se a si mesma e aos outros. Neste sentido, Solé, M. (1992) acredita que o “brincar ocupa dentro dos meios de expressão da criança um lugar privilegiado”, (p.13) e indo mais além, defende que brincar “é superar a frustração, divertir-se, investigar, criar, evoluir. Jogar e brincar permitem crescer, integrar-se e desenvolver-se” (p.17).

Sendo a brincadeira um momento tão singular para a criança, é essencial oferecer um ambiente favorável, que proporcione tempo e materiais para que ela brinque interativamente e desenvolva as suas competências. Assim o tempo, espaço e os materiais que são disponibilizados à criança definem as características da sua brincadeira. Estes fatores favorecem o brincar e as interações das crianças, quanto mais estimulantes e diversificados forem os espaços e os materiais mais significativos são os momentos de brincadeira. Nesta perspectiva, Casey, T. (2007, p.8), refere que o “ambiente que é proporcionado, assume um papel fundamental no jogo, pois amplia as possibilidades do mesmo. No jogo, as regras, as interações e os comportamentos surgem da própria criança, sendo negociadas e desenvolvidas por sua própria iniciativa, permitindo que as aprendizagens sejam mais significativas e profundas pois partiram das necessidades e interesses da criança”.

Assim, direccionámo-nos para a necessidade de perceber o conceito de jogo, que, para Friedmann (2001,p.14), “é compreendido como uma brincadeira que envolve regras” e vai mais longe afirmando que “o jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar”.

Importa agora, debruçarmo-nos sobre algumas das teorias que melhor nos levam a compreender a verdadeira dimensão do jogo na infância.

2.1. Teorias clássicas do jogo

A revisão da literatura ajuda-nos a perceber as diversas teorias explicativas do jogo, desde as teorias clássicas até às teorias psicológicas.

Nesta linha, citando Spodek e Saracho (1998), Libório e Portugal enumeram as diversas teorias clássicas, sendo estas: a teoria da recreação, que defende que o jogo permite ao aluno acalmar, permitindo-lhe ser mais produtivo nas suas tarefas escolares; a teoria do excesso de energias, que considera que o encontro do equilíbrio e a maximização do funcionamento do organismo nas tarefas de aprendizagem são as fontes de interesse educativo do jogo. Por sua vez, a teoria da recapitulação, entende que “o jogo permite à criança recapitular as experiências dos séculos passados” (Brougère, 1998, pag.82). Em último, encontramos a teoria do pré-exercício, que baseada numa perspectiva darwiniana do jogo, parte do propósito que este é um treino de instintos essenciais à sobrevivência, e que “o jogo é indispensável à aprendizagem. Somente a seleção natural explica a importância do jogo, que torna as espécies mais aptas”. (Brougère, 1998, p.87).

Daremos em seguida um maior enfoque às teorias psicológicas, pois estas debruçam-se sobre a compreensão do jogo no desenvolvimento psicológico da criança.

2.2. Teorias psicológicas do jogo

No seu estudo sobre o jogo, Libório e Portugal (2010) adotaram a classificação de Bruce (1991) para categorizar as teorias psicológicas em teorias afetivas e teorias do desenvolvimento cognitivo. Nas primeiras iremos debruçar-nos sobre a tese de Freud e nas segundas abordaremos as teses de Piaget e Vigotski.

2.2.1 Teorias afetivas

Na perspectiva de Freud, o jogo não é um conceito mas sim um “fenômeno comportamental, que nunca foi estudado por si mesmo.” (Brougère, G.1998, p.90).

Para o psicanalista, o jogo surge como o primeiro sinal da atividade poética, a “infância da arte”: “toda a criança que joga se comporta como poeta, enquanto cria um mundo para si, ou, mais exactamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma ordem nova que lhe convém.” (Freud (1908), citado por Brougère, G. 1998, p.90). Nesta linha de pensamento, a importância do jogo está relacionada com os afetos que a criança exterioriza. A criança e o poeta exploram áreas que têm em comum a imaginação, “o poeta faz como a criança que joga; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, distinguindo-o claramente da realidade.” (Freud (1908), citado por Kammi 1998, p.90).

A ideia defendida por Freud, assume uma oposição demarcada entre o jogo e a realidade. O jogo motiva o prazer, mesmo através de emoções, que se fossem vivenciadas na realidade seriam dolorosas. O psicanalista, confere ainda importância ao desejo, isto porque: “o jogo das crianças é orientado por desejos, mais propriamente, pelo desejo que ajuda a educar a criança, o de crescer, tornar-se adulto”. (Freud (1908), citado por Kammi 1998, p.91). Partilhando da observação de Brougère, G. (1998), embora Freud não se refira diretamente à importância educativa do jogo, a essência deste valor está na base da observação acima citada.

Para além do prazer, Freud interessa-se também por um outro aspecto do jogo, que é a repetição.

Sintetizamos, assim, o jogo segundo a teoria freudiana em duas vertentes: o jogo como princípio de prazer, caracterizado pelo desejo de crescer e a dominação de situações dolorosas, em que a passividade do sujeito se transforma em atividade imaginária. E o jogo como um lugar de repetição que mostra uma necessidade de repetição essencial. Freud destaca, ainda, no vínculo entre o jogo e a arte, duas diferenças fundamentais: “o jogo é repetição, a arte é novidade; o jogo visa o sujeito; a arte, um espectador”. (Brougère, G. 1998, p.93)

2.2.2 Teorias do desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vigotsky

Piaget: o jogo como assimilação do real ao eu

Piaget aborda o jogo, segundo duas perspectivas: “o jogo como construção do conhecimento” e a dimensão biológica do jogo, caracterizada “por uma necessidade biológica de exercer a sua capacidade de agir, por sua própria iniciativa” (Kamii, C., 1996, p.27)

O autor encara ainda o jogo como “simples assimilação funcional ou reprodutora” e analisa o jogo como contributo para o desenvolvimento cognitivo da criança, distinguindo três tipos de jogo que estão diretamente relacionados com os estágios de desenvolvimento defendidos por si. (Piaget, 1975, p.115)

Jogo de exercícios – característico de um período sensório-motor (zero aos dois anos) que inclui o brincar prático.

Jogo simbólico – compreende o faz-de-conta, o brincar de fantasia e sócio-dramático típicos da criança em idade pré-escolar.

Jogo de regras – que surge entre os sete/onze anos e é caracterizado pelas dramatizações, onde intervém a cooperação. (Brougère, 1998, p.84)

Com o início dos processos de socialização da criança “o jogo adopta regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real”. (Piaget, 1975, p.116)

Piaget (1975) considera ainda que o jogo é a essência para o desenvolvimento da criança, afirmando que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo assim imprescindível à prática pedagógica.

Da teoria evolucionista e biológica de Piaget, Kamii (1996, p.29), retira duas implicações pedagógicas. Primeiro, a autora acredita que os educadores devem encorajar as crianças a tomarem iniciativa na manipulação ativa do meio exterior, pois “é somente por troca direta com a realidade, que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência”. A segunda implicação é que o jogo instintivo deverá ser o primeiro momento em que os educadores estimulam a utilização da iniciativa e inteligência, pelo que “o jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade”.

Vigotsky: a zona de desenvolvimento proximal criada pelo jogo

Vigotsky aborda o jogo estabelecendo ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que o jogo assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

Importa agora perceber o que se compreende por zona de desenvolvimento proximal, por forma a entendermos o contributo do jogo no desenvolvimento da criança. Assim, entende-se por zona de desenvolvimento proximal a distância entre o nível de desenvolvimento real, que a criança já é capaz de realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança, com a colaboração do adulto, consegue resolver determinados problemas e desafios. (Vigotsky, 1999). O autor acrescenta ainda: “a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento” (p.113) permitindo aceder às capacidades já desenvolvidas e aquelas que ainda estão em processo de maturação.

Segundo o autor, o jogo surge de um mundo ilusório e imaginário criado pela criança, onde ambições reais que não são realizáveis, poderão sê-lo neste mundo criado por ela. O jogo que emerge do mundo imaginário contribui para o seu desenvolvimento e as interações criadas são promotoras de aprendizagem, sublinhando ainda que, o jogo “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (Idem, ibidem, p.134).

Na sua perspetiva sobre o jogo, Vigotsky defende a ideia de que o jogo simbólico é também um jogo baseado em regras; “a situação imaginária já tem regras de comportamento, embora não possa ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (Idem, ibidem, p.124). São regras que surgem da própria situação imaginária. E o autor ainda vai mais longe, afirmando que, “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo o jogo de regras contém uma situação imaginária” (Idem, ibidem, p.125).

Partindo desta ideia, podemos referir que em idade pré-escolar manifesta-se a imaginação de forma explícita e as regras são subentendidas, posteriormente quando surgem os jogos de regras, já em idade escolar, manifestam-se explicitamente as regras e de forma oculta, a imaginação.

Dentro da idade pré-escolar, Vigotsky (1999, p.128) destaca, ainda, a diferença entre o significado e a percepção visual dos objetos. O jogo começa a ser determinado pelas ideias das crianças e não pelos objetos, pois estes podem adquirir diferentes funções: um cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo, uma colher num avião. Assim, “o jogo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto torna-se um pivô dessa separação”, mas “no jogo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados”. Contudo, o autor alerta para o caráter quase contraditório desta afirmação uma vez que no jogo a criança envolve situações e objetos reais.

Mais do que definir o conceito de jogo, Vigotsky privilegiou perceber e analisar a importância deste, nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Capítulo 3. O desenho como instrumento facilitador da comunicação

Recuando à pré-história, o desenho era utilizado como uma forma de comunicação, em que os homens através, de figuras desenhadas nas paredes das cavernas, registavam as suas ideias, atividades e costumes. Nos dias de hoje, verificamos essa intencionalidade no desenho infantil.

O desenho é um meio de comunicação, que transmite informação, onde a criança recria momentos de uma atividade, de uma história ou de um passeio.

Salvador, A. (1988, p.15), entende esta dimensão comunicativa do desenho afirmando que “a criança desenha sempre para alguém, ainda que esse alguém possa ser ela mesma ou uma pessoa que não esteja presente e, o que é mais engraçado, à qual nunca terá ocasião de o dar, mas fê-lo para comunicar com ela...”.

Em cada desenho há uma mensagem que necessita de ser decodificada pelo adulto com a ajuda da criança, de forma a dar resposta a essa mensagem, para que ela continue a apreciar esta forma de expressão.

O desenho é uma forma, natural, de comunicar e expressar as emoções bem como transmitir pensamentos e conhecimentos adquiridos. A criança aprende interagindo com o meio que a envolve. Assim, através do desenho, transmite-nos o seu mundo percetivo, isto é, retrata o seu modo pessoal de entender e sentir o mundo que a rodeia.

Portanto, é fundamental que quem observa o desenho de uma criança saiba reconhecer a sua construção, pois só assim saberá avaliar o seu nível de desenvolvimento e os traços gerais do seu mundo interior.

3.1. O desenho infantil e as suas potencialidades

O desenho infantil é uma importante afirmação do Eu, que está diretamente relacionada com o desenvolvimento da criança. A estrutura do desenho infantil respeita regras e valores próprios, que se vão alterando nas diferentes etapas de desenvolvimento da criança.

Nesta linha de pensamento, a importância do desenho infantil não se reflete só pelo produto final, mas igualmente pela forma como se constrói, permitindo

identificar a informação. Assim, torna-se necessário fazer uma pequena abordagem à evolução do desenho infantil, isto porque a mensagem que a criança nos transmite através do seu desenho está relacionada com o seu nível de desenvolvimento.

O desenho infantil tem sido abordado por diferentes autores, entre os quais Luquet (1987, p.151) que defende a presença de diferentes fases sucessivas que têm em comum o realismo. Essas fases são quatro: realismo fortuito, realismo frustrado, realismo intelectual e realismo visual.

O realismo fortuito caracteriza-se por um período em que a criança se limita a traçar linhas sem significado, tentando imitar o adulto, sendo o significado do desenho aleatória e por vezes pode tomar características do real.

Segue-se o realismo frustrado. Este estado distingue-se pela incapacidade da criança em sintetizar e daí a impossibilidade de englobar os elementos num todo. Esta dificuldade leva a que os objectos que na realidade estão juntos, no desenho aparecem distintos, podendo até ficar incompletos se a atenção da criança, que nesta fase é limitada e descontínua, passar a focar outros objetos. É ainda observável nos desenhos a alteração nas proporções, isto é, “as dimensões relativas dos elementos não correspondem com as relações dos mesmos pormenores na realidade” (Idem, ibidem, p.151).

Numa terceira fase encontramos o realismo intelectual. Após a criança ter superado as suas dificuldades de controlo gráfico, o desenho surge com toda a sua grandeza. A criança escolhe diversas particularidades do objeto, observáveis ou não, e os detalhes que desenha correspondem a uma visão muito individual. Este estado é ilustrado por três aspectos fundamentais: a exemplificação, a transparência e o rebatimento. No primeiro são colocados em evidência as características essenciais para a identificação de uma imagem. Assim, os diferentes elementos são realizados sucessivamente e considerados indispensáveis para uma boa compreensão do desenho. A transparência é caracterizada pela necessidade da criança evidenciar que conhece o objeto e as suas singularidades, contrariando o contraste do mundo visual. Por último, o rebatimento que se define pela identificação de uma linha de base, sobre o qual é feito o desenho; caracteriza-se ainda por uma mudança do ponto de vista.

Numa quarta e última fase, que Luquet designa de realismo visual, existe uma preocupação com o que é visto, isto é, existe uma maior aproximação à realidade visual, surgindo a noção de perspetiva.

Após abordarmos um pouco a evolução do desenho infantil, torna-se importante perceber a dimensão do desenho na perspectiva lúdica, pois, para Luquet, (1987, p.15), a criança “desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles”. É sabido que através do jogo a criança cresce e desenvolve-se. Salvador, A. (1988, p.14) acredita que a criança “joga partindo do zero, criando ela própria as personagens e o ambiente, não precisa transformar nada, busca no seu intimo e traça-o no papel”. Neste “jogo” a criança participa de forma natural e espontânea e, contrariamente a outros jogos, a sua criação fica registrada.

Compreendendo a importância do desenho infantil, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, alertam-nos para que o desenho: “é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa” (Silva, M. e al, 1997, p.61). É certo que o papel do educador é fundamental na intencionalidade que dá ao desenho da criança, pois este é um instrumento indispensável na busca de compreender a criança e entender o mundo que a rodeia.

Segunda Parte
ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4. Metodologia

Este estudo empírico seguiu a abordagem metodológica de investigação designada por “estudo de caso”, que se desenvolveu em três fases: o estudo aprofundado da situação e da criança, incluindo a avaliação diagnóstica do desenvolvimento, a intervenção e a avaliação final, para a identificação de mudanças decorrentes da intervenção levada a cabo. Segundo Ponte (2006, p.2), o estudo de caso é “uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.”

Nesta linha, Gil, A. (1995, p.79) acrescenta ainda que é “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo”, tarefa que seria difícil de realizar através de outras abordagens metodológicas. O autor refere, também, que, devido ao seu caráter flexível, o estudo de caso “é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação de problemas”.

No nosso estudo, num primeiro momento, foram observados alguns episódios que nos levaram à avaliação da linguagem ao nível da compreensão e de expressão verbal, bem como os subsistemas linguísticos (fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática) através do teste de avaliação da linguagem da criança – TALC (Sua-Kay & Tavares, 2008). Como complemento desta avaliação e no sentido de conhecer a criança mais pormenorizadamente no seu desenvolvimento global, foi aplicada a escala de avaliação das competências do desenvolvimento infantil, Schedule of Growing Skills II (Bellman, Lingam & Aukett, 2003)

Estes testes foram aplicados em dois momentos distintos, o primeiro como avaliação diagnóstica no início do estágio e o segundo após sete meses, no final da intervenção, com o objetivo de compreendermos se estavam visíveis progressos no desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível da comunicação e relacionamento social.

No decorrer do estágio recolhemos também informação através de conversas informais com a mãe da Maria, na observação direta, no registo das observações (tomadas de iniciativa da criança ou respostas da criança às iniciativas dos outros), fotografias e gravações em vídeo, relatórios médicos e de outros técnicos, bem como nos trabalhos produzidos pela criança.

Sabendo que o desenvolvimento da criança ocorre em contexto e é mediado pelas características estruturais e dinâmicas, foi nossa preocupação caracterizar e refletir sobre as características do ambiente educativo em que a criança se movimenta. Passamos a descrevê-las.

4.1. Caracterização do Contexto

O estágio realizou-se num jardim-de-infância da rede privada, situado no distrito de Aveiro. A estagiária era a educadora do grupo de crianças. Este grupo era heterogéneo, constituído por 21 crianças entre os três e os seis anos de idade (maioritariamente com quatro e cinco anos, apenas quatro crianças tinham três anos), sem presença de crianças com necessidades educativas especiais e um auxiliar de ação educativa.

Era um grupo bastante autónomo, colaborante e comunicativo e desde cedo, participaram na elaboração das regras da sala, da definição das áreas de interesse e de algumas rotinas, facilitando uma movimentação independente pela sala. Grande parte das crianças já se conheciam, partilhavam interesses e brincadeiras. Ao nível da comunicação e da interação com os colegas, deparámo-nos com uma criança que revelou alguma dificuldade a este nível.

4.1.1 Espaço

A organização de uma sala de atividades no jardim-de-infância é realizada com o objetivo de permitir às crianças escolher diferentes tipos de atividades. A forma como são dispostos os materiais irá certamente condicionar as aprendizagens das crianças. As OCEPE (1997, p.37), referem que “a organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e do grupo”, assim cabe ao adulto refletir sobre as finalidades educativas dos materiais, planeando a organização dos mesmos.

A sala de atividade estava organizada em seis áreas de interesse:

Acolhimento/Reunião – Nesta área as crianças sentam-se em semi-círculo, cantam a canção dos “bons-dias”, contam as suas novidades, preenchem o quadro das presenças, o calendário, o quadro do tempo e das tarefas. Nesta zona, planificam as atividades que vão realizar e sempre que querem comunicar algum assunto aos colegas, dirigem-se para a mesma.

Área da Pintura – é uma zona privilegiada para a pintura, onde as crianças têm ao seu dispor os materiais que necessitam (folhas, tintas, pincéis). Têm ao seu dispor uma mesa “paleta” onde podem realizar mistura de cores.



Imagem 1 – Área de pintura

Área do faz de conta/“Casinha” – nesta zona as crianças dispõem de mobiliário de cozinha (móveis, pratos, talheres, copos) bonecos, carrinhos de bebés, uma tábua de passar a ferro e outros objetos do quotidiano, em que as crianças podem recriar diversos momentos/tarefas do dia-a-dia, assumindo diferentes papéis.



Imagem 2 – Área da casinha e faz de conta

Área da Bilbioteca – aqui as crianças dispõem de um lugar mais tranquilo, com livros e revistas onde podem “ler” as suas histórias, sozinhos ou acompanhados. Têm um fantocheiro que lhes permite criar ou representar pequenas histórias. Esta zona contempla ainda uma mesa com cadeiras onde as crianças podem realizar alguns jogos ou atividades de tentativas de escrita e um quadro de ardósia onde gostam de “escrever e desenhar”.



Imagem 3 – Área da bilbioteca

Área das construções e carros – esta zona contempla um espaço amplo com legos de diferentes tamanhos, carros e pistas, blocos de madeira para construções, onde as crianças realizam as suas construções, desfazem e voltam a construir livremente.



Imagem 4 – Área da construção

Área da “Mesa Grande” – este espaço é utilizado para diferentes atividades. Por vezes é usado para o desenho, plasticina, recorte, como também poderá ser usado para jogos onde são trabalhadas noções matemáticas: peso, medida, classificação de objetos, entre outros. A utilização deste espaço era sempre definida previamente com as crianças.



Imagem 5 – Área da mesa grande

A área das ciências é um espaço exterior à sala de atividades, é uma sala que tem a designação de “fábrica de conhecimento” que está disponível para todas as salas da instituição. Assim os meninos deslocam-se a este espaço uma vez por semana de acordo com a planificação de sala.

As paredes da sala espelham os trabalhos, projetos e produções realizadas pelas crianças.

4.1.2 Tempo

O tempo educativo embora contemple momentos de rotina, intencionalmente planeados, é também flexível ajustando-se às necessidades e interesses das crianças nos diferentes momentos.

A rotina desta sala, contempla momentos de atividades orientadas pelo adulto (como por exemplo os projetos) e livres em que as crianças, através de um quadro regulador, escolhem a área onde pretendem brincar. De acordo com a ocupação das diferentes áreas vão-se movimentando pelas mesmas.

O dia-a-dia na sala de atividades organiza-se em diferentes momentos:

- 09:00 – Acolhimento/Reunião (Cantam a canção dos “bons dias”, partilha de “novidades”, preenchimento dos quadros de presenças, calendário, tempo, tarefas e planificação do trabalho)
- 09:45 – Hora da fruta/higiene
- 10:00 – Atividades orientadas
- 11:00 – Atividades livres
- 11:45 – Reflexão do trabalho desenvolvido de manhã/jogo de grupo
- 12:00 – Almoço
- 13:00 – Atividades livres/sestas
- 14:30 – Hora do conto
- 15:00 – Atividades orientadas/atividades livre
- 15:45 – Lanche
- 16.30 – Componente de Apoio à Família/atividades de socioeducativo

Esta organização do dia não é rígida, varia de acordo com os trabalhos e atividades que estão a ser desenvolvidos necessitando por vezes, de alterações na rotina, contudo é importante que estas “transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, por forma a que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de atividades” (Cardona, 1992, p.10).

Pode dizer-se que a criança protagonista deste “estudo de caso” era (e é) feliz neste contexto, transformado, para melhor responder às suas necessidades e oferecer oportunidades de aprendizagem contingentes com as suas competências.

Passamos a descrever as principais características da Maria.

4.2. Caracterização da criança

A Maria é filha de pai com nacionalidade portuguesa e mãe com nacionalidade brasileira. Nos primeiros dois anos de vida, a Maria esteve em casa com a Mãe, “o Pai trabalhava muito, então eu dei todo o amor que tinha para dar à minha filha”, relatava-nos a Mãe numa conversa informal. O pai esteve sempre mais ausente no processo educativo da Maria.

Para além dos pais, a Maria convivia semanalmente com os avós e tio paternos. A família materna é numerosa mas encontra-se a viver no Brasil, e, por norma, a Maria convive com eles uma vez por ano, durante um mês.

No início do ano letivo 2013/2014, a forma de estar da Maria, que tinha três anos e oito meses (data reportada a Setembro de 2013) evidenciou-se, pois apresentava dificuldade na capacidade comunicativa e relacionamento social. Dedicava o seu tempo, nos jogos com números; contava até 20 em português e inglês. Apresentava uma boa articulação das palavras, que, por vezes, era visível quando cantava canções ou nos discursos que tinha sozinha.

O seu desenho estava muito evoluído para a sua faixa etária, conhecia bem o abecedário, escrevia algumas palavras (xuxa, panda, papa, mama) e soletrava à medida que ia escrevendo. Em contrapartida, apresentava um jogo simbólico pobre, dificuldade em compreender conceitos subjetivos, comprometendo-a ao nível da pragmática e por conseguinte na capacidade de comunicar.

Usava frequentemente a holófrase, ou seja, usava uma palavra que representava uma frase. Manifestava dificuldade em gerir frustrações, pelo que, quando contrariada, começava a gritar. A expressão das suas emoções era também um constrangimento, não apresentando um padrão normal quando está feliz ou frustrada, contudo era uma criança carinhosa, que gostava de ser acarinhada pelo adulto.

Inicialmente (setembro de 2013), não se verificavam comportamentos de interação com os colegas, apenas se dirigia ao adulto para ir à casa de banho, dizendo “xixi” ou para beber água, pedindo “água”. Quando lhe era colocada alguma questão “*Maria, queres fazer xixi?*”, ela respondia devolvendo a pergunta feita pelo adulto “*Queres fazer xixi?*”. Quando queria alguma coisa apontava ou dizia o nome do objeto, isto é, quando queria desenhar apontava para a gaveta onde estavam as folhas e dizia, “*folha*”. A sua linguagem não era utilizada de forma espontânea mas, sim estereotipada e repetitiva.

Nas atividades desenvolvidas em contexto de sala revelava dificuldade em colaborar, recusando-se a fazê-las e por vezes saía do grupo para movimentar-se pela sala. Nas partilhas e conversas em grande grupo, a Maria não participava, falava sozinha ou repetia algumas palavras ditas pelos colegas.

Quando lhe era pedido para executar uma tarefa que implicasse duas ações, a Maria, revelava dificuldade em fazê-lo, realizando sempre a última indicação; por

exemplo: “*Maria, escreve o nome no teu desenho e coloca-o na gaveta*”, e ela dirigia-se logo para a gaveta para guardar o desenho.

É de salientar que antes de iniciar o estágio, a Maria esteve ausente da escola durante um mês, em que viajou para o Brasil com os pais, para estar com a família materna. Após o seu regresso (novembro de 2013), estava mais espontânea, abraçou quase todos os seus colegas dizendo o nome de cada um à medida que os abraçava; este momento evidenciou bem as saudades que a Maria sentia dos colegas.

As características descritas, levam-nos à necessidade de definir instrumentos de avaliação que nos permitam conhecer melhor a criança nas diferentes áreas do seu desenvolvimento.

4.3. Instrumentos de Avaliação do desenvolvimento da criança

4.3.1 Instrumento de avaliação – TALC e SGS II

Foram utilizados, neste “estudo de caso”, dois instrumentos de avaliação: a escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil, *Schedule of Growing Skills II*, dos zero aos cinco anos e o Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (TALC).

A escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil, *Schedule of Growing Skills II*, avalia nove áreas de competência: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, competências visuais, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal. Integra, ainda, uma área cognitiva extraída a partir das nove áreas existentes. Esta escala tem como principal objetivo “fornecer um método preciso e fidedigno de avaliação do desenvolvimento”. (Bellman, Lingam e Aukett, 2003)

Aplicou-se, ainda, o Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (TALC) que avalia crianças dos dois anos e seis meses de idade aos seis anos e divide-se em duas partes: a primeira destina-se a avaliar os aspetos referentes à compreensão, através de três subtestes e a segunda avalia as áreas da expressão (semântica, morfologia, sintaxe e pragmática) através de quatro subtestes. A aplicação deste

teste permite a “identificação de crianças que estão abaixo dos seus pares na sua capacidade linguística e a determinação de pontos fortes e fracos da capacidade linguística.”, ajudando, assim, o diagnóstico e delineamento da intervenção. (Sua-Kay, E. & Tavares, M.D, 2008, p.5)

4.3.2 Procedimentos

Num primeiro momento de avaliação foi aplicado o SGS II durante dois dias do mês de Dezembro; nesta data a Maria tinha três anos e onze meses. Esta avaliação diagnóstica foi realizada apenas com a presença da educadora/estagiária e a criança, num lugar tranquilo e conhecido da mesma. Esta escala tem como suporte alguns materiais que facilitam a sua aplicação, sendo estes: 12 cubos coloridos, uma chávena, uma roca, uma conta e fio, uma boneca, uma escova, uma colher, uma bola pequena, 10 cartões coloridos, um cartão grande com dez cores, livro de figuras, pinos e tabuleiro, pompom, dois quadros de encaixe (figuras geométricas e peixes, um cartão de letras para visualizar à distância e um cartão para identificação de nove letras).

Em relação à cotação para cada área de competências, somaram-se as pontuações mais elevadas alcançadas em cada grupo. Nas situações em que a criança revelou insucesso num determinado item, mas realizou sucesso no item de nível superior, foi considerado o resultado mais elevado alcançado. No final, foi preenchida a folha de perfil, que permitiu perceber quais as áreas mais e menos fortes da criança.

Na semana seguinte à aplicação da escala SGS II, utilizámos o teste de avaliação da linguagem da criança em idade pré-escolar com o objetivo de recolhermos, mais aprofundadamente, dados sobre a linguagem da Maria, visto esta ser uma área menos desenvolvida. Este teste foi aplicado em dois dias consecutivos, igualmente com a presença da educadora/estagiária e a criança em estudo, no mesmo local. Este teste é constituído por um conjunto de objetos e pranchas com imagens que representam objetos, ações ou situações.

O TALC (Sua-Kay, E. & Tavares, M.D. 2008) está subdividido em duas partes uma de compreensão e outra de expressão. A primeira permite avaliar as competências ao nível do vocabulário, das relações semânticas e frases complexas;

por sua vez, a segunda, avalia, na área da expressão, o vocabulário, as frases absurdas, constituintes morfossintáticos e intenções comunicativas.

Em cada item que a criança não responda é atribuída a cotação 0 e por cada resposta correta é atribuída a cotação 1.

No final, de acordo com as cotações obtidas, é definido o percentil.

Capítulo 5. Dados de avaliação de diagnóstico

5.1. Resultados da avaliação de diagnóstico - SGS II

Após realizarmos a avaliação com a escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil, apresentamos os resultados obtidos, seguindo-se a respetiva análise.

Tabela 1 – Resultados obtidos na SGS II, antes da intervenção (dezembro de 2013)

Competências	Pontuação obtida	Pontuação máxima esperada	Idade de desenvolvimento (meses)	Idade da criança em estudo (meses)
Controlo postural passivo	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Controlo postural ativo	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Locomotoras	15	16	36	47
Manipulativas	27	23	60	47
Visuais	20	18	60	47
Audição e linguagem	17	17	36	47
Fala e linguagem	14	18	24	47
Interação social	13	22	15	47
Autonomia pessoal	17	17	36	47

Tabela 2 – Tabela baseada na Folha de perfil da SGS II – idade cronológica 47M

Áreas de competências										
Idade (meses)	Controlo postural passivo	Controlo postural ativo	Locomotoras	Manipulativas	Visuais	Audição e linguagem	Fala e linguagem	Interação social	Autonomia pessoal	Idade (meses)
60			20	28	20	21	22	24	23	60
			19	27		20	21		22	
48			18	26	19	19	20	23	20	48
			17	25		18	19		19	
				24					18	
36			16	23	18	17	18	22	17	36
			15	22	17	16	17	21	16	
30			14	20	16	15	16	19	15	30
			13	19		14	15	18	14	
				18						
24			12	17	15	13	14	17	13	24
			11	16	14	12	13	16	12	
			10	15			12		11	
18			9	14	13	11	11	15	10	18
			8	13		10		14	9	
			7	12					8	
15			6	11	12	9	10	13	7	15
			5	10			9	12	6	
							8	11		
12		12	4	9	11	8	7	10	5	12
			3	8	10	7	6	9	4	
								8		
10		11	2	7	9	6	5	7	3	10
		10	1							
8		9		6	8	5	4	6	2	8
		8								
		7								
6	9	6		5	7	4		5		6
	8	5					3		1	
	7	4		4	6	3		4		
3	6			3	5			3		3
	5	3				2	2			
	4			2	4			2		
1	3			1	3		1	1		1
	2	2								
	1				2					
0		1			1	1				0
Idade (meses)	Controlo postural passivo	Controlo postural ativo	Locomotoras	Manipulativas	Visuais	Audição e linguagem	Fala e linguagem	Interação social	Autonomia pessoal	Idade (meses)

Iniciamos a avaliação pelas competências locomotoras, pois as competências relativas ao controlo postural passivo e ativo estavam fora da faixa etária da Maria e já tinham sido adquiridas pela mesma. Na avaliação das competências locomotoras não foi necessário pedir à criança a realização das tarefas, pois a observação realizada nas atividades de expressão motora na sala, permitiu-nos observar estas capacidades.

Em relação à avaliação das competências manipulativas, como seria de esperar, a Maria executou as tarefas com bastante facilidade. Nas competências visuais, o facto de a Maria conhecer o alfabeto e identificá-lo com facilidade permitiu avaliar até ao item 89 com sucesso. A avaliação das competências na “audição e linguagem” e “fala e linguagem” foi complementada posteriormente com a avaliação através do TALC.

Partindo dos resultados obtidos em cada área de competência e analisando a folha de perfil, os resultados são bastante expressivos das áreas fortes e fracas da Maria. Assim, apresentaram-se como competências fortes, as manipulativas e as visuais, em contrapartida, as áreas mais comprometidas são a fala e linguagem e a interação social.

É de realçar que ao longo deste processo de avaliação diagnóstico, a Maria colaborou positivamente, contudo, por vezes, revelou-se pouco colaborante, principalmente quando era questionada pela segunda vez.

5.2. Resultados da avaliação de diagnóstico – TALC

Através desta tabela descreveremos de forma concisa, os resultados do teste de avaliação da linguagem da criança, aplicado como diagnóstico e posteriormente faremos uma análise dos dados obtidos.

Tabela 3 – Resultados obtidos no TALC – Compreensão, antes da intervenção (dezembro de 2013)

Parte I – Compreensão			
		Nºitens	Pontuação obtida
Vocabulário	Objetos	12	12
	Imagens	24	22
Relações semânticas	Duas palavras de conteúdo	12	12
	Três palavras de conteúdo	12	12
Frases complexas		9	2
Cotação total		69	60

(Sua-Kay, E. & Tavares, M.D. 2008)

Tabela 4 – Resultados obtidos no TALC – Expressão, antes da intervenção (Dezembro de 2013)

Parte II – Expressão			
		Nºitens	Pontuação obtida
Vocabulário	4.1 - Objetos	12	12
	4.2 - Imagens	18	18
Frases absurdas		3	0
Constituintes morfossintáticos		15	5
Intenções comunicativas		6	0
Cotação total		54	35

(Sua-Kay, E. & Tavares, M.D. 2008)

Após aplicarmos pela primeira vez o teste de avaliação da linguagem da criança, realizámos a cotação das duas partes; a primeira parte relativa à compreensão e a segunda à expressão.

Na primeira, a cotação obtida foi de 60, isto é, a Maria acertou 60 dos 69 itens do teste na parte compreensiva. Os itens que obtiveram cotação zero, correspondem à prancha 6, que apresentava uma agulha, uma banana e uma corda. Nos itens 17 e 18 a criança não deu qualquer resposta; em relação ao item 17, observámos a Maria e esta não reconheceu o objeto “agulha” e, quando questionada acerca do que era, ela não identificou como “agulha”, ficando em silêncio. No item 18, colocou-se a questão se a Maria sabia o que significava o verbo “atar”, visto utilizar vários vocábulos do português do Brasil e este não ser usual no seu discurso.

Cruzando a idade cronológica da Maria (47 meses) e a cotação obtida na parte da compreensão (60 pontos), e comparando com os valores da tabela de percentis do TALC, corresponde a um valor no intervalo entre o percentil 50 e o 75. Na parte II, dirigida à expressão da linguagem, a criança concretizou 35 dos 54 itens.

Os itens que obtiveram cotação zero correspondem às frases absurdas, aos constituintes morfossintáticos e às intenções comunicativas, como é visível através das tabelas acima expostas.

No ponto 5, referente às frases absurdas a Maria identificou o absurdo, contudo não justificava de forma adequada para ser considerada como resposta correta.

Quanto aos constituintes morfossintáticos (ponto 6), os itens com cotação zero, correspondem à utilização de preposições “de”, “em”, “a”, da conjunção “que”, de proposições na contração como artigo ou pronome “do”, “deste”, “dele”, bem como a aplicação do futuro condicional, pretérito perfeito na terceira pessoa do singular, o presente do indicativo na segunda pessoa do plural e particípio passado nas frases.

Os itens respeitantes às intenções comunicativas, todos eles obtiveram cotação zero. Apenas no item 3 referente a “pedir autorização”, a criança disse “fazer xi-xi”; nos restantes não foi dada qualquer resposta.

Analisando a cotação obtida (35 pontos) e tendo sempre presente a idade cronológica da Maria, os valores obtidos, correspondem a uma aproximação do percentil 25. Esta percentagem fica aquém do esperado para a sua idade, visto o percentil 50 se apresentar como a norma.

Finalizando este primeiro momento de avaliação, considerámos pertinente sublinhar a convergência de alguns dados que foram recolhidos através do teste e escala aplicados. Ambos distinguem a comunicação e linguagem como áreas em dificuldade, sendo o TALC um teste mais específico desta área, destacando a expressão comunicativa como a mais emergente de ser desenvolvida e estimulada.

5.3. Objetivos Gerais e Específicos

Após uma reflexão sobre os dados de avaliação da criança e do contexto, equacionaram-se objetivos e formalizaram-se estratégias de intervenção, incluindo a dimensão individual da criança e a contextual.

Assim, este “estudo de caso” orienta-se pelos seguintes **objetivos gerais**:

- Realizar uma avaliação diagnóstica através da utilização da SGS II e do TALC: caracterizando a criança quanto ao seu nível de desenvolvimento nas diversas áreas, segundo a SGS II; avaliando mais detalhadamente as capacidades linguísticas ao nível da compreensão e expressão, através da TALC;
- Potenciar o envolvimento e partilha de informação entre os diferentes intervenientes no processo educativo da criança (profissionais da equipa local de intervenção precoce, neuropediatra, terapeuta da fala e educadora);
- Oferecer à criança oportunidades de aprendizagem através de envolvimento em desenho, jogo e brincadeira;
- Intervir, numa lógica de abordagem sistémica (envolvendo todos os intervenientes, em todos os contextos de vida, de um modo ‘embutido’ naquelas que eram as situações em que a criança já estava envolvida, e em que se sentia confortável, com as suas figuras de referência (família, profissionais...), com o intuito de fomentar o desenvolvimento da criança, principalmente ao nível da comunicação;
- Realizar uma segunda avaliação com o TALC e a SGS II, após a intervenção, para identificar eventuais resultados do processo vivido.

Competências a alcançar pela Maria

- Desenvolver as capacidades comunicativas, nomeadamente ao nível da pragmática;
- Produzir frases simples acerca do quotidiano;
- Compreender ordens simples dirigidas a objetos e a si própria;
- Compreender questões relacionadas com as suas vivências;
- Dirigir-se aos colegas e adultos;
- Expressar as suas emoções no sentido de posteriormente conseguir adequar a sua resposta às frustrações;
- Participar em momentos de diálogo com as outras crianças, partilhando as suas vivências e ouvindo os outros com interesse;
- Comunicar através do desenho e utilizá-lo como base para enunciados verbais;
- Exercer/otimizar, através do brincar e do jogo, a comunicação verbal e o relacionamento social;
- Envolver-se em atividades estimulantes, diminuindo os comportamentos de não colaboração nessas situações;
- Usar um vocabulário mais extenso e diversificado, respondendo a questões do adulto à medida que realiza as atividades (“o que estás a desenhar?”; “que cores vais usar?”);
- Participar numa rotina diária que contemple diversos momentos e desenvolvendo as suas competências comunicativas.

5.4. Plano de intervenção

Com o objetivo de promover e desenvolver as competências comunicativas da Maria, bem como a interação com os colegas, foram elaboradas semanalmente pela educadora/estagiária, planificações onde eram contemplados momentos para a estimulação e desenvolvimento destas capacidades, o mais harmoniosamente possível “embutidos” nas rotinas normais do jardim de infância, de modo a que o contexto fosse o mais inclusivo possível. Poderemos observar através da tabela 5, um exemplo de planificação semanal elaborada, com o objetivo de promover

momentos estimulantes para a Maria desenvolver as competências mais emergentes, de acordo com os resultados da avaliação de diagnóstico.

Tabela 5 – Exemplo de planificação semanal

SEGUNDA- FEIRA	TERÇA- FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA-FEIRA
Manhã	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã
Acolhimento - Registos: presenças, tempo e tarefas; - Partilha e registo de novidades; - Planificação das atividades;	Acolhimento - Registos: presenças, tempo e tarefas; - Partilha e registo de novidades; - Planificação das atividades;	Acolhimento - Registos: presenças, tempo e tarefas; - Partilha e registo de novidades; - Planificação das atividades;	Acolhimento - Registos: presenças, tempo e tarefas; - Partilha e registo de novidades; - Planificação das atividades;	Acolhimento - Registos: presenças, tempo e tarefas; - Partilha e registo de novidades; - Planificação das atividades;
Pausa - fruta	Pausa - fruta	Pausa - fruta	Pausa - fruta	Pausa - fruta
Expressão Dramática Jogo simbólico (faz de conta), jogo dramático, exploração/exteriorização das emoções e sentimentos.	Iniciação à escrita e leitura Simbologia, jogos de palavras (rimas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas), grafismos, consciência fonológica, interpretação de imagens	Expressão Motora: Motricidade fina, motricidade global, jogos de movimento.	Iniciação à Matemática; Exercícios de cálculo mental, formação de conjuntos, ordenação, seriação, classificação dos objetos (peso, tamanho, cor, textura, quantidade, etc.), noções de tempo e espaço, noção de número	Hortas pedagógicas Trabalho nas hortas, jardinagem, registo do ciclo de vida das plantas e animais, recolha de materiais.
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
“Fábrica do conhecimento” Laboratório de experiências com água, luz, ar (flutuação, encher e esvaziar recipientes, separação de materiais, misturas) Exploração de saberes sociais, corpo humano, animais e seus habitats,	Atelier de Expressão Plástica (grupo A) Pintura, modelagem com barro e plasticina, recorte, colagem, desenho, construções 3D	Atelier de Expressão Plástica (grupo B) Pintura, modelagem com barro e plasticina, recorte, colagem, desenho, construções 3D	Expressão Musical Exploração de sons e ritmos, características dos sons (intensidade, altura, timbre, duração), instrumentos e canto	Registos semanais; Reunião de grupo e avaliação do trabalho realizado ao longo da semana;

Enquadradas na rotina natural do grupo de crianças, foram definidas as seguintes estratégias de intervenção, que enunciaremos sucintamente.

Articulação entre os diferentes intervenientes neste processo (família – gestora de caso da IP – educadora - neuropediatra – terapeuta da fala.)

Sabemos que a base para qualquer trabalho de qualidade em educação é a articulação e colaboração entre os diferentes intervenientes. Também neste caso, consideramos que a articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo da Maria será essencial. Pretende-se que todos sejam envolvidos, sendo a partilha de informação e colaboração, as linhas fundamentais desta articulação. Inicialmente foi apresentado aos pais este projeto, quais os seus objetivos, onde e como iria decorrer, pedindo-lhes autorização para a realização deste trabalho.

Momento de acolhimento/reunião diária

O acolhimento/reunião era um momento privilegiado para a partilha de informações entre as crianças, com a dinamização do educador. Era realizado o preenchimento do quadro das presenças, onde as crianças escreviam o nome, o calendário, o quadro das tarefas e então contavam “as novidades”, ou seja, as notícias mais significativas para as crianças. Para tal, era utilizado (exclusivamente à segunda feira) um caderno que era o suporte para a comunicação; isto é, durante o fim de semana, os pais juntamente com os filhos usando como suporte, imagens, recortes, fotografias, texto, registavam as atividades mais expressivas para a criança e na segunda feira partilhavam em grande grupo.

Ao longo do tempo este caderno revelou-se uma ótima estratégia que permitia às crianças comunicarem com mais facilidade.

Nos restantes dias da semana, a partilha era feita oralmente, verificando-se menor participação por parte de algumas crianças mais inibidas.

O momento de acolhimento terminava com o planeamento das atividades realizadas para o dia.

Atividades livres

Eram momentos privilegiados que nos permitiam perceber as escolhas e decisões das crianças sobre as suas brincadeiras. As crianças dispunham de um conjunto de materiais e organização do espaço que lhes permitiam brincar, tendo como condicionante um quadro regulador do número de crianças que indica quantas podem brincar em simultâneo numa determinada área de interesse.

Ilustração/desenhos de histórias, acontecimentos, ações

Partindo dos dados da avaliação diagnóstica e da observação direta em contexto, conferimos ao desenho grande relevo como estratégia de intervenção. Verificou-se que desenhar era a atividade preferida da Maria. Visto o seu desenho ser muito evoluído e representativo, acreditamos ser uma excelente forma de comunicar e representar ações do dia a dia.

A representação de situações do quotidiano através do desenho permitem-nos recolher informações muito importantes sobre as suas vivências, além de que o desenho assume-se como uma forma de comunicação muito enriquecedora e expressiva.

Pretende-se criar com a criança um arquivo de desenhos/ilustrações sobre diferentes ações do dia da Maria, associando sempre o desenho a uma frase, isto porque, verificou-se que a construção de frases simples era uma das principais dificuldades da criança.

Jogo de faz de conta na casinha

A “casinha” é uma das áreas privilegiadas para que o jogo de faz de conta aconteça e para que a criança o possa desenvolver. Aqui, a criança dispõe de um conjunto de materiais que lhe permite recriar ações do dia a dia, como pôr a mesa, dar comida ao bebé, passeá-lo no carrinho, lavar a louça, fazer a comida, entre outras. Existe uma multiplicidade de situações que podem surgir neste contexto.

Capítulo 6. Intervenção

Em seguida, descrevemos aquilo que considerámos ter sido a essência da intervenção concretizada.

Articulação entre os diferentes intervenientes neste processo (família – gestora de caso da IP – educadora – neuropediatra – terapeuta da fala.)

A envolvimento da família em todo este trabalho foi fundamental, principalmente da mãe, no sentido de perceber as suas preocupações, angústias, interesses e opiniões acerca das estratégias que considerava ser mais adequadas para a promoção de competências comunicativas na Maria. A partilha de informação com a família foi fulcral no decorrer deste estágio. A Mãe assumiu-se também como elo entre a educadora/estagiária e o neuropediatra, através das informações informais que contava, bem como a entrega dos relatórios elaborados pelo especialista. O mesmo se verificou com a terapeuta da fala, embora tenha sido realizada uma reunião entre esta e a educadora/estagiária para partilha de informações.

Para entendermos melhor o início deste processo de articulação, considerámos importante mencionar algumas informações anteriores a todo este estudo. A Maria ingressou na instituição que frequentava em maio de 2012. Alguns meses mais tarde, a mãe foi abordada pela Educadora no sentido de partilharem algumas informações sobre o desenvolvimento da Maria; a sua dificuldade ao nível a interação social e da comunicação eram preocupações comuns. Algum tempo mais tarde, conjuntamente com a mãe, foi tomada a decisão de levar a criança a um neuropediatra. A opinião do pai divergia um pouco, pois considerava que “*era o feitio da Maria*”, contudo esteve presente na primeira consulta com o especialista. De acordo com o relatório médico, a Maria apresentava “*dificuldade ao nível da fala/linguagem e do relacionamento social*” (maio de 2013). Após tomarmos conhecimento do relatório médico, com o consentimento dos pais, a Maria foi sinalizada para a intervenção precoce pela anterior educadora da mesma instituição onde foi realizado o estágio. Correspondendo aos critérios de elegibilidade e de acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, iniciou-se a intervenção.

Em setembro de 2013 inicia-se o processo de intervenção precoce, embora a intervenção propriamente dita apenas tivesse início em novembro após o regresso da Maria do Brasil. A família era apoiada quinzenalmente pela gestora de caso da intervenção precoce, alternando com reuniões com a educadora/estagiária.

Considerámos determinante, a forma como a gestora de caso da IP interveio junto dos pais, dando-lhes estratégias de como lidar com a dificuldade da Maria em gerir as frustrações, pois esta era uma das situações que por vezes impedia a mãe de sair com a criança para sítios públicos. Ajudou, ainda, o casal, a agir em conjunto e de forma partilhada e direcionada perante estas situações. Foi notória a alteração de comportamento da Maria, a partir do momento em que os pais começaram a ser mais firmes e assertivos na forma como lidavam com ela. As tentativas de gestão de algumas das suas frustrações eram notórias.

As reuniões quinzenais que eram realizadas entre a educadora/estagiária e a gestora de caso da IP permitiam a partilha de informação, encontrando novas estratégias de atuação perante alguns comportamentos “mais rebeldes” da Maria.

A intervenção da terapeuta da fala iniciou-se mais tarde, em fevereiro de 2014, contudo as informações do relatório elaborado pela mesma, convergiam com as indicações do neuropediatra e a avaliação de diagnóstico realizada pela estagiária/educadora através do TALC e SGS II, em dezembro de 2013. Ou seja, revelava dificuldade na aplicação da linguagem em contexto social (pragmática), na compreensão de frases/ordens complexas e extensas e em retirar significado nas expressões faciais, corporais e entoação vocal.

A comunicação que se conseguiu estabelecer entre a Educadora, a mãe, a terapeuta da fala, a intervenção precoce e mesmo com o neuropediatra, que através dos seus relatórios apresentava informações importantes e estratégias de intervenção, disponibilizando-se sempre que necessário para troca de informações, foi decisiva. Considerámos que a articulação entre os diferentes intervenientes, em muito facilitou o processo de desenvolvimento da Maria.

Momento de acolhimento/reunião diária

O momento de acolhimento revelou-nos várias surpresas ao longo deste período de intervenção. Em seguida, relataremos alguns episódios ao longo do período de intervenção, que evidenciam uma evolução significativa.

Registo de observações	
Data	Descrição
janeiro	<p>A Maria revelava dificuldade em estar sentada a ouvir os colegas, acabando por se levantar. Outras vezes sentava-se, realizava alguns monólogos e cantava canções. Por vezes intervinha nas conversas de grupo mas usando frases descontextualizadas do assunto que estava a ser tratado. Como era habitual em anos anteriores, cada criança tinha um caderno onde semanalmente com a ajuda dos pais, registavam os momentos mais significantes do fim de semana para depois poderem contar à segunda feira no momento do acolhimento. O caderno era uma estratégia que permitia às crianças com dificuldades em partilhar e comunicar em grande grupo, sentirem-se mais à vontade. A Maria também tinha um caderno, contudo segundo informações da mãe, era esta que colocava as imagens/fotografias e escrevia no caderno, pois a Maria não manifestava interesse em fazê-lo. Às segundas-feiras a educadora abria o caderno e dizia: “<i>Maria, o que fizeste no fim-de-semana?</i>” e a Maria respondia: “<i>o que fizeste no fim-de-semana, Susana?</i>”. Mesmo colocando outras questões a Maria não contava. Então a educadora começava a ler e dizia: “<i>A Maria foi ao shopping! Com quem foste ao shopping, Maria?</i>” Esta respondia devolvendo a pergunta: “<i>Com quem foste ao shopping, Susana?</i>”. Então a educadora continuava: “<i>A Maria foi ao shopping com a mãe. O que foram lá fazer?</i>” Então a Maria respondeu olhando para a imagem da Minnie que estava colada no caderno “<i>Minnie da Maria</i>”, assim a educadora concluiu: “<i>Foram comprar uma Minnie para a Maria</i>”.</p>

fevereiro	<p>O grupo já estava reunido no momento de acolhimento, a Maria entra na sala e diz: <i>“Bom dia, meninos”</i> e dirige-se à educadora para dar-lhe um beijinho. Enquanto as crianças contam as suas novidades, a auxiliar de ação educativa entra na sala e a Maria diz. <i>“Posso entrar, Clara?”</i></p> <p>Em seguida, a Maria coloca o seu nome no quadro das presenças de forma autónoma, preenche o calendário e o quadro do tempo. Neste último a educadora pede à Maria para se deslocar até à janela e observar como está o tempo, perguntando: <i>“Hoje, como está o tempo?”</i> a Maria fica olhar mas não responde. Então a educadora volta a perguntar: <i>“Está sol? Ou está a chover?”</i>, então a Maria responde: <i>“Sol, os meninos vão brincar.”</i>, a educadora ainda acrescenta: <i>“Muito bem Maria, está sol e os meninos podem ir brincar para o jardim”</i>.</p> <p>Quando solicitada para contar as novidades, não quer. Quando questionada devolve a pergunta, como nos relatos anteriores.</p>
abril	<p>A Maria escreve o seu nome no quadro das presenças, dirige-se à educadora e diz: <i>“Ésegundafeira, dia azul.”</i> (a cada dia da semana, há uma cor correspondente no quadro das presenças) e a educadora responde: <i>“Muito bem Maria, hoje é segunda feira.”</i>, esta responde prontamente: <i>“Muito bem, Susana.”</i>. Em seguida, a Educadora abriu o caderno das novidades da Maria e perguntou: <i>“Queres contar as tuas novidades?”</i> e a Maria respondeu: <i>“Sim.”</i>. Olhou para o caderno, este tinha a etiqueta dos sapatos que a mãe lhe tinha comprado no fim de semana, então a Maria disse: <i>“Mamãe comprou sapatos para Maria.”</i> e a educadora continuou: <i>“Que giros são os sapatos que a mãe comprou para ti.”</i> e a Maria disse: <i>“Que giros, Susana!”</i>. E a conversa continuou... <i>“E o que fizeste mais no fim de semana?”</i> a Maria respondeu: <i>“Não sei.”</i>, então a educadora lendo o que a mãe escreveu no caderno disse: <i>“Quem foste visitar?”</i> e ela respondeu: <i>“Àvovó.”</i>. A educadora voltou a questionar: <i>“E com quem brincaste?”</i> e a Maria respondeu: <i>“O pantufa.”</i>, <i>“E quem é o pantufa?”</i> perguntou novamente a educadora. A Maria respondeu: <i>“Um cachorrinho.”</i></p>

junho	<p>A Maria entra na sala autonomamente. Quando entra o momento de acolhimento já se tinha iniciado, estavam a cantar a canção dos “bons dias”. A Maria senta-se e começa também a cantar “<i>Um bom dia, um bom dia para começar o dia, um bom dia um bom dia vimos dar...</i>”. Até que a educadora/estagiária diz: “<i>Chega a Maria e diz bom dia.</i>”, então prontamente esta responde: “<i>Bom dia a todos, meninos.</i>” com um sorriso rasgado no rosto. Enquanto continuavam a cantar, a Maria dirigiu-se às colegas que se encontravam ao seu lado, tocou-lhes na cara e disse: “<i>Bom dia Inês, bom dia Francisca.</i>” Entretanto, a educadora pergunta aos meninos que dia é hoje e uma criança responde “<i>terça feira</i>”, prontamente a Maria intervém e diz: “<i>Muito bem Rodrigo, hoje é terça feira!</i>”. Em seguida, alguns meninos colocam o dedo no ar para contar as suas novidades do dia. A Maria ainda não toma iniciativa. Após os colegas fazerem as suas partilhas a educadora pergunta à Maria: “<i>Então Maria, o que fizeste ontem quando chegaste a casa?</i>” ela respondeu: “<i>Brinquei com a pimkie.</i>”, a educadora pergunta em seguida “<i>Quem é a pimkie?</i>”, ao que a Maria responde: “<i>É a cadelinha. Papai comprou uma cadelinha para a Maria.</i>” A educadora disse: “<i>Tu gostas de brincar com a tua cadelinha?</i>” e a Maria responde: “<i>Sim... é a cadelinha da Maria.</i>” “<i>E como é a tua cadelinha?</i>”, perguntou a educadora, à qual responde a Maria: “<i>É a cadelinha da Maria.</i>” “<i>Mas é grande ou pequena?</i>”, perguntou novamente a educadora e a Maria disse: “<i>É pequenininha.</i>”</p>
-------	--

Os progressos no seu discurso são evidentes, contudo, por vezes, ainda repete as frases ditas pelo adulto, revelando alguma dificuldade na construção frásica. No final da intervenção a espontaneidade da sua linguagem era notória, embora por momentos ainda fosse repetitiva.

Momento de Atividades livres

Inicialmente as brincadeiras e o jogo de faz-de-conta da Maria eram muito pobres.

Em janeiro de 2014, dedicava grande parte do seu tempo das atividades livres a fazer desenhos (imagem 6), a escrever letras, na biblioteca, a explorar os livros ou a realizar jogos de mesa. Não procurava os colegas para brincar e se estes interferissem nas suas atividades começava a gritar.



Imagem 6 – A Maria a desenhar

Em fevereiro de 2014, a Maria começou a manifestar um grande interesse pelas construções com legos e com blocos de madeira e os animais. Dedicava grande parte do seu tempo nesta brincadeira. Sempre que surgia o momento de atividade livre a Maria dirigia-se logo à caixa dos blocos. No decorrer desta brincadeira como nos ilustra a imagem 7, a Maria ia falando, quase que a explicar o que ia fazendo: *“Agora o pinguim”, “Depois a zebra”, “Aqui o vermelho”, “Um, dois, três pinguins”*. Nestes momentos o adulto aproximava-se e colocava algumas questões à Maria, *“O que estás a fazer, Maria?”* *“Um castelo de pinguins”* respondeu ela. E a educadora disse: *“Que bonito é o teu castelo, muito bem!”* e a Maria responde: *“Muito bem, Susana!”*. À medida que vai conversando, não olha diretamente para o adulto, falando enquanto brinca.

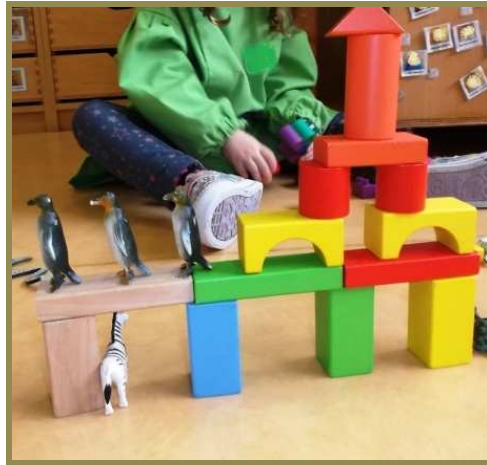


Imagem 7 – A Maria nos jogos de construção

A área das construções era também partilhada por outras crianças. **Em março**, era visível que a presença dos colegas não interferia com a Maria, apenas quando estes mexiam nas suas construções, pois queriam brincar com ela ou necessitavam de uma peça, a Maria reagia começando a gritar ou choramingando e dizia: “*Não! Não! Não!*” afastando o colega com o braço. Neste momento, a educadora intervinha e perguntava à Maria; “*O que está a acontecer Maria?*” E esta respondia: “*O menino mexeu*”. A educadora continuava: “*Mas o Ricardo mexeu onde?*” “*No castelo da Maria*”, respondia. “*Mas o Ricardo gostava de brincar contigo*” e a Maria respondia: “*Não! Não quero!*”, enquanto organizava novamente os blocos, como é visível na imagem 8. Era notório que a partilha de brinquedos, a interação com os colegas e gestão da frustração eram, ainda, momentos difíceis de gerir para a Maria.

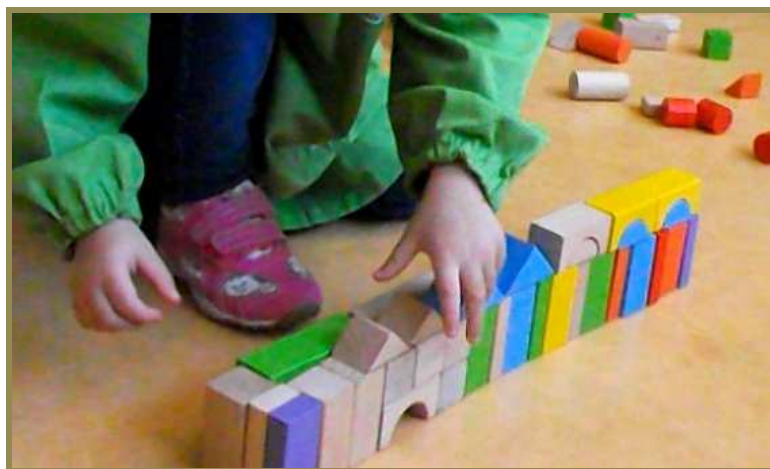


Imagem 8 – A Maria a organizar os blocos depois de terem caído

Em abril, a atitude da Maria perante os colegas era de maior tolerância. Por vezes já era capaz de emprestar algumas peças. Nesta brincadeira, representada na imagem 9, a educadora encontrou a Maria rodeada por mais três crianças. Uma das crianças dizia: *“Maria, posso colocar o roxo?”* e a Maria respondeu; *“Sim Francisco podes colocar a peça roxa!”*, o Francisco colocou a peça e prontamente a Maria disse: *“Boa Francisco, muito bem!”*. Entretanto sem querer, uma das colegas toca com a sapatilha na construção e as peças mexem-se a Maria fica ansiosa e diz: *“Não! Não! vai cair.”* dirige-se para a colega e diz-lhe: *“Carolina, desculpa... desculpa Carolina”*. Embora não tenha sido propositado, a Maria considerou que a colega tinha que lhe pedir desculpa por mexer na sua construção, contudo ainda não consegue adequar o seu discurso de forma a ser compreendida pelos outros.



Imagem 9 – A Maria brinca na presença dos colegas

Em maio e junho os momentos de atividades livres já contemplam mais áreas de interesse comparativamente ao início da intervenção. A Maria é uma criança meiga, gosta de ser acarinhada pelos adultos e outras crianças, pouco a pouco encontrou duas crianças que eram os seus pares nas brincadeiras. Num momento de brincadeira com os blocos de madeira, uma colega pergunta: *“Queres o amarelo?”* e a Maria responde: *“Não, eu gosto do vermelho e verde”*. Nos momentos de brincadeira no jardim, gosta de vaguear pelo mesmo. Por vezes vai até ao galinheiro, onde passa bastante tempo; gosta de atirar ervas e couves às galinhas e diz-lhes: *“Xô Galinha, Xô!”*. Dedicar algum do seu tempo nas construções de areia (imagem 10), gosta de construir, desfazer e voltar a construir, mas não gosta que interfiram nas suas construções.



Imagem 10 – A Maria nas construções na areia

Ilustração/desenhos de histórias, acontecimentos, ações do quotidiano

O desenho é a atividade de eleição da Maria. É uma área em que está muito desenvolvida apresentando um registo gráfico acima daquilo que seria de esperar para a sua faixa etária. Visto ser um dos seus pontos mais fortes, desde cedo, em grande grupo quando os meninos mostravam as suas ilustrações, a educadora também mostrava os desenhos da Maria, elogiando-os. Os desenhos eram bastante representativos dos momentos vividos ou das suas ideias; os colegas gostavam muito dos desenhos da Maria; esta ficava deliciada com os elogios dos amigos. Esta prática iniciou-se em **janeiro de 2014** e, frequentemente, o grupo se reunia para partilhar as suas ilustrações de passeios/ideias/acontecimentos. Desde essa altura, era frequente observar um pequeno grupo de seis a sete crianças que se sentavam na mesa grande, a observar a Maria a desenhar.

Por vezes, enquanto desenhava, não falava com os colegas, mas manifestava-se agradada com a presença dos mesmos, levantando a cabeça e sorrindo.

A esta data quando a Maria queria desenhar, dirigia-se à educadora e dizia: “*folha*”, então esta perguntou: “*O que queres Maria?*”, “*Uma folha*” respondeu a Maria. E a educadora continuou: “*E para que queres a folha?*”, “*Para desenhar*” respondeu prontamente a Maria. A educadora, deu a folha à Maria e esta deslocou-se até à mesa grande.

Algum tempo depois a educadora aproximou-se e perguntou: “*O que estás a desenhar?*”, e Maria respondeu. “*Uma festa... olha o bolo*” (apontando para uma

bailarina). “E quem fez anos, Maria?”, questionou novamente a educadora, “A Maria...a Maria fez anos.” “E quantos anos fizeste, Maria?”, “Quatro... um, dois, três, quatro” disse a Maria enquanto escrevia cada número num balão, como podemos observar através da imagem 11.



Imagem 11 – Desenho do aniversário da Maria

Usufruindo deste gosto tão especial que a Maria tem pelo desenho, a partir de **fevereiro** iniciou-se a criação de um livro de ilustrações em que a Maria reproduzia, através do desenho, algumas ações que aconteciam no jogo de faz de conta, enquanto brincava na casinha, conversas que tinha com a educadora, novidades que, com a ajuda da mesma contava aos colegas. Foi possível verificar que mesmo não pegando corretamente no marcador, a Maria apresenta um traço bastante desenvolvido para a sua idade. A cada desenho correspondia uma frase, como poderemos observar nos exemplos descritos abaixo.

Fevereiro de 2014

Episódio 1 - A Maria queria ir à casa de banho. Então disse: “fazer xixi”, a educadora pergunta “o que queres Maria?”, ela respondeu: “Quero fazer xixi”. Então a educadora acompanha a Maria até à casa de banho. Quando regressam à sala, a educadora pergunta à Maria: “Queres fazer o desenho da Maria a fazer xixi?” ao qual ela responde prontamente “Sim!” no final a educadora diz: “Então vamos escrever: A Maria está a fazer xixi” a Maria diz: “Sim. A Maria está a fazer xixi” (imagem 12).

Bateu palmas e disse “*Boa Susana, muito bem!*”. Era visível o seu entusiasmo e gosto natural pelo desenho.

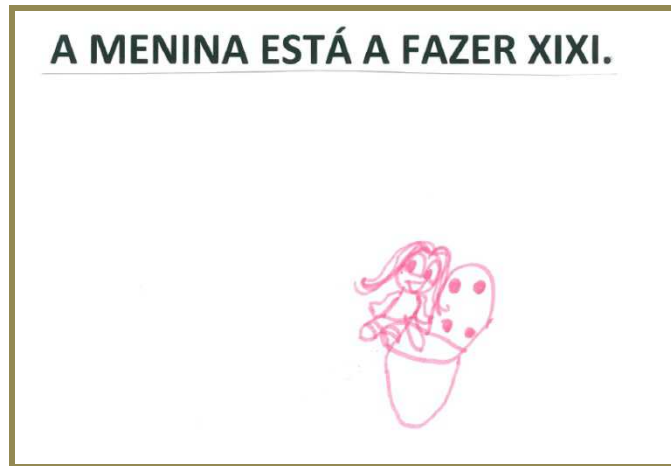


Imagem 12 – Desenho da “menina está a fazer xixi”

Episódio 2 - No momento do acolhimento, com a colaboração da educadora a Maria conta o que fez durante o fim-de-semana. Brincou em casa, desceu o escorrega do shopping e foi comer um gelado. Em seguida, a educadora perguntou à Maria se queria fazer o desenho do que fez no fim de semana (imagem 13) e ela concordou de imediato.



Imagem 13 – Desenhos das actividades da Maria

Março de 2014

Episódio 3 - Numa conversa espontânea em grande grupo, a educadora fala com as crianças sobre as rotinas da manhã em casa, desde que acordavam até virem para a escola. Algumas crianças tomaram a iniciativa e partilharam a sua rotina. A Maria também foi convidada a participar. Inicialmente não respondeu, então a educadora iniciou: “*Maria. Quando acordas, o que vão fazer a seguir?*” e a Maria responde: “*Tomar banho*”. “*E depois?*”, questionou novamente a educadora. “*Maria vai vestir!*”. A educadora recapitulou: “*Então quando acordas, primeiro vais tomar banho, depois vais vestir-te e em seguida?*” “*Maria vai comer*”, respondeu ela. Na imagem 14 que se segue, podemos observar as representações elaboradas pela Maria, dos diferentes momentos da sua rotina matinal antes de vir para a escola.



Imagem 14 – Desenhos das rotinas matinais da Maria

Abril de 2014

Episódio 4 - No âmbito da comemoração do dia da mãe, que se avizinhava, os meninos iniciaram a elaboração da prenda para a mãe. Inicialmente, foi-lhes pedido para desenharem as suas mães. A educadora individualmente com a Maria, pergunta-lhe como é a sua mãe, à qual ela responde “*É a Mamãe da Maria*”. Em seguida perguntou: “*Queres desenhar o que gostas de fazer com a tua mãe?*”. A Maria disse imediatamente que sim e representou as atividades que fazem em conjunto, como podemos observar na imagem 15.



Imagem 15 – Desenhos das tarefas da Mãe da Maria

Maio de 2014

Episódio 5 - A Maria ausentou-se durante uma semana para passar férias com os pais em Tenerife. Quando regressou, depois de contar as novidades em grupo, a educadora sugeriu para a Maria representar, através do desenho, as suas férias (imagem 16) e assim o fez muito contente.



Imagem 16 – Desenhos das férias da Maria

Junho de 2014

Episódio 6 - A Maria com a ajuda da educadora e do caderno das novidades, conta aos colegas o que fez no fim de semana: “*Fui ao parque*”, “*As meninas estavam no parque*”, “*Os meninos jogam futebol*”, disse a Maria. Como no seu caderno as novidades tinham sido escritas pela mãe, foi pedido à Maria para desenhar as meninas que brincavam no parque e os meninos a jogarem futebol (imagem 17).



Imagem 17 – Desenhos das actividades do fim de semana

Jogo de faz-de-conta

Num primeiro momento antes da intervenção, o brincar e o jogo de faz de conta eram áreas que se apresentavam comprometidas. A Maria conhecia as propriedades e funcionalidades dos objetos mas não tirava partido da potencialidade dos mesmos.

Em Janeiro de 2014, aproveitando a relação cúmplice entre a criança e a educadora/estagiária, esta convidou a Maria a irem até à casinha, para brincarem. A Maria concordou prontamente. A educadora disse então à criança: “*Vamos dar comida ao bebé, Maria?*” e esta respondeu: “*Comida ao bebê, Susana!*”. Dirigiram-se à casinha. Lá, a educadora/estagiária disse-lhe: “*Vais buscar o bebé, Maria?*” E a criança respondeu “*Sim, Susana!*” e foi buscá-lo, sentando-se na cadeira frente à mesa. “*Então o que precisamos para dar comida ao bebé?*”, perguntou a educadora. A Maria encolhe os ombros e sorri. A educadora continuou: “*Precisas de um prato?*”, “*Sim, Susana! E colher*” respondeu a Maria de imediato. “*Muito bem, Maria! Então agora já tens o prato e a colher para dar a comida ao bebé...*”, afirmou a educadora.

“*Sim*”, disse a Maria, levando a colher à boca do boneco. “*Uma colher...*”, começou a educadora, “*Duas colheres...*”, disse a Maria logo de seguida. A imagem 18, ilustra o momento de jogo de faz de conta, vivenciado pela Maria.



Imagem 18 – A Maria a dar comida ao bebé

Durante esta atividade, a Maria foi dando resposta aos pedidos e indicações da educadora, mas não manifestou iniciativa e espontaneidade na realização das mesmas. Só deixou de dar comida ao bebé quando a educadora lhe sugeriu, caso contrário continuava a levar a colher à boca do boneco.

Nos dias seguintes, a educadora/estagiária por vezes chamava a Maria para a casinha para brincar nos momentos em que estavam lá outros colegas. Por vezes ia mas ficava à espera de indicações do adulto. Pontualmente, motivada pela companhia de duas colegas que procuravam a Maria com frequência, dirigia-se à casinha pegava em alguns objetos mas depois deixava-os e ia desenhar.

Em março de 2014, a Maria dirigiu-se à casa, onde se encontrava a educadora/estagiária a brincar com um menino e uma menina. A menina estava no fogão a cozinhar e o menino a passear o bebé no carrinho. A Maria chegou, viu a boneca sentada na mesa e disse: “*O bebê tem fome*”. E a educadora perguntou: “*O bebé tem fome?*”, a Maria respondeu: “*Sim*”. Neste momento começou a distribuir as chávenas pela mesa. A educadora disse: “*A Joana está a fazer comida para a menina... mmm que cheirinho*” e a Maria repetiu: “*Que cheirinho!*” Em seguida começa a fazer de conta que está a dar de beber à menina com a chávena. Depois pega no bebé e diz: “*Vai dormir bebê*”, pega na boneca e deita-a na cama, e de seguida sai da casinha e vai brincar com os blocos de madeira.



Imagem 19 – A Maria a distribuir loiça pela mesa, na área do faz de conta

Em Junho de 2014, envolvia-se de forma mais espontânea nos jogos de faz de conta. Gosta de imitar animais, de se vestir com roupas e adereços e passear pela sala. Levada pelas colegas desloca-se pontualmente à casinha, onde passeia os bebês no carrinho, distribui os pratos e talheres pela mesa, contudo o discurso que estabelece com as colegas é muito simples e reduzido. Durante a brincadeira, por vezes relata os acontecimentos: “*O bebê vai passear*”, “*Olha, mais outro bebê*”, “*Vai comer a banana*”.



Imagem 20 – Momentos espontâneos de faz de conta da Maria

6.1. Apresentação e análise dos dados após a intervenção

6.1.1 Resultados após intervenção – SGS II

Depois do primeiro momento de avaliação, passando por um período de sete meses de intervenção, expomos e analisamos os resultados da segunda aplicação da SGS II e do TALC, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da criança.

Tabela 6 – Resultados obtidos na SGS II, após intervenção (julho de 2014)

Competências	Pontuação obtida	Pontuação máxima esperada	Idade de desenvolvimento (meses)	Idade da criança em estudo (meses)
Controlo postural passivo	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Controlo postural ativo	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Locomotoras	18	20	48	54
Manipulativas	28	28	60	54
Visuais	20	20	60	54
Audição e linguagem	18	21	48	54
Fala e linguagem	20	22	48	54
Interação social	20	24	36	54
Autonomia pessoal	22	23	60	54

Tabela 7 – Tabela baseada na folha de perfil da SGS II, após intervenção – idade cronológica 54M

Áreas de competências										
Idade (meses)	Controlo postural passivo	Controlo postural ativo	Locomotoras	Manipulativas	Visuais	Audição e linguagem	Fala e linguagem	Interação social	Autonomia pessoal	Idade (meses)
60			20 19	28 27	20	21 20	22 21	24	23 22 21	60
48			18 17 16	26 25 24	19	19 18 17	20 19 18	23	20 19 18	48
36			15	23 22 21	18 17	17 16	18 17	22 21 20	17 16	36
30			14 13	20 19 18	16	15 14	16 15	19 18	15 14	30
24			12 11 10	17 16 15	15 14	13 12	14 13 12	17 16	13 12 11	24
18			9 8 7	14 13 12	13	11 10	11	15 14	10 9 8	18
15			6 5	11 10	12	9	10 9 8	13 12 11	7 6	15
12		12	4 3	9 8	11 10	8 7	7 6	10 9 8	5 4	12
10		11 10	2 1	7	9	6	5	7	3	10
8		9 8 7		6	8	5	4	6	2	8
6	9 8 7	6 5 4		5 4	7 6	4 3	3	5 4	1	6
3	6 5 4	3		3 2	5 4	2	2	3 2		3
1	3 2 1	2		1	3 2		1	1		1
0		1			1	1				0
Idade (meses)	Controlo postural passivo	Controlo postural ativo	Locomotoras	Manipulativas	Visuais	Audição e linguagem	Fala e linguagem	Interação social	Autonomia pessoal	Idade (meses)

Analisando a tabela e a figura da folha de perfil do momento de avaliação posterior à intervenção, observámos com clareza que as áreas que desde o primeiro momento tinham sido consideradas como mais fracas, isto é, a fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal, manifestaram uma evolução significativa após o período de intervenção de sete meses com a Maria. Na tabela que se segue poderemos observar de forma mais evidente as pontuações nos diferentes momentos de avaliação, tomando especial atenção para as áreas de competência: fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal, que surgem sombreadas.

6.1.2 Análise dos resultados antes e após intervenção – SGS II

Tabela 8 – Resultados da SGS II dos dois momentos de avaliação – dezembro de 2013 e julho de 2014

Competências:	Pontuação antes intervenção Dezembro 2013: 47 meses	Pontuação máxima esperada 47 meses	Pontuação após intervenção Julho 2014: 54 meses	Pontuação máxima esperada 54 meses
Controlo postural passivo	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Controlo postural ativo	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Locomotoras	16	16	18	20
Manipulativas	27	23	28	28
Visuais	20	18	20	20
Audição e linguagem	16	17	18	21
Fala e linguagem	14	18	18	22
Interação social	13	22	20	24
Autonomia pessoal	15	17	22	23

Numa análise comparativa dos dois momentos de avaliação, é notável a evolução das competências relativas à linguagem e fala.

Na primeira avaliação a pontuação situava-se nos 14, onde a Maria apresentava uma linguagem entendida pela mãe e educadora, utilizando com frequência a holófrase. Posterior à intervenção, ascendeu para 20 pontos, manifestando já capacidade de relatar acontecimentos recentes.

O mesmo aconteceu em relação às competências da interação social em que, antes da intervenção, a Maria obteve 13 pontos, manifestando um comportamento rebelde perante o grupo, de não cumprimento de regras e pouca cooperação nas atividades.

Contudo, sete meses mais tarde, revelou uma capacidade significativa mas não constante em partilhar os brinquedos, apresentando assim uma pontuação de 20 pontos após intervenção.

Por sua vez, a autonomia pessoal também sofreu grandes progressos após o período de intervenção, como é perceptível através da diferença de pontuações expressa na tabela.

6.1.3 Resultados após intervenção – TALC

Tabela 9 – Resultados obtidos no TALC – Compreensão, antes e após intervenção

Parte I – Compreensão				
		Nº itens	Aval. diagnóstica (dezembro 2013)	Após intervenção (julho 2014)
Vocabulário	Objetos	12	12	12
	Imagens	24	22	24
Relações semânticas	Duas palavras de conteúdo	12	12	12
	Três palavras de conteúdo	12	12	12
Frases complexas		9	2	2
Cotação Total		69	60	62

(Sua-Kay, E. & Tavares, M.D. 2008)

Tabela 10 – Resultados obtidos no TALC – Expressão, antes e após intervenção

Parte II – Expressão				
		Nº itens	Pontuação obtida Aval. Diagnóstica (dezembro 2013)	Pontuação - Após intervenção (julho 2014)
Vocabulário	Objetos	12	12	12
	Imagens	18	18	18
Frases absurdas		3	0	3
Constituintes morfosintáticos		15	2	11
Intenções comunicativas		6	0	1
Cotação total		54	35	45

(Sua-Kay, E. & Tavares, M.D. 2008)

Nas tabelas acima apresentadas, observamos os resultados da segunda aplicação do teste de avaliação da linguagem, sete meses mais tarde, após a intervenção com a criança. Permite-nos, ainda, realizar uma análise comparativa entre os resultados obtidos nos diferentes períodos; dezembro de 2013 e, posteriormente, julho de 2014.

Ao nível da compreensão, as cotações obtidas são ligeiramente semelhantes, nos dois momentos de avaliação, apresentando-se a compreensão das frases complexas pela Maria, como principal dificuldade.

Em relação à expressão, após a intervenção, foram visíveis a aquisição de competências relativamente às frases absurdas, aos constituintes morfosintáticos, bem como nas intenções comunicativas, como podemos observar através das cotações. Neste segundo momento de avaliação, perante as frases absurdas 1) “Os patos ladram/fazem ãoão”, 2) “As cadeiras voam”, 3) “A bola morde”, a Maria identificou o que não estava correto, justificando com uma resposta correta: 1) “Não, faz qua-qua”, 2) “Não, as cadeiras para sentar”, 3) “Não, a bola vai jogar”.

Quanto aos constituintes morfosintáticos, em julho de 2014, a Maria já empregava as preposições “de”, “no”, “para” e utilizava o pretérito perfeito nas frases.

Nas intenções comunicativas apresentou, também, uma evolução menos expressiva.

No item um, em que observa o menino a entrar na sala de aula, a Maria disse: “Oh senhora deve dizer bom dia”. A Maria sabe que deve dizer “bom dia” quando

entra na sala, pois era capaz de o fazer diariamente quando chegava, contudo, ao observar a imagem, manifestou dificuldade em construir a frase correta.

No item 3, ao observar a imagem do menino a apontar para a porta, a Maria verbalizou “*Quero a casa de banho, senhora*”, frase esta, mais completa comparativamente à que referiu no primeiro momento de avaliação, “*Fazer xixi*”, contudo não nos indica um pedido de autorização mas sim uma afirmação.

Estes resultados convergem e solidificam, assim, as anotações/registos que foram realizados em contexto de sala de atividades, através da observação direta.

Foi evidente a evolução das competências da Maria nas áreas mais comprometidas, embora, na parte da compreensão, com uma cotação total de 62 pontos em 69 itens, leva-nos a enquadrar a criança entre os percentis 25 e 50.

Em relação à expressão, em julho de 2014, a Maria obteve uma cotação de 45 pontos em 54 itens, enquadrando-a também no intervalo entre o percentil 25 e 50.

Capítulo 7. Discussão e Conclusões

Neste último capítulo do nosso trabalho, procedemos à discussão reflexiva dos dados gerados em resultado das estratégias de intervenção aplicadas, bem como, formulamos as conclusões fundamentais do estudo, face à problemática identificada e aos objetivos que nos propusemos atingir. Procura-se compreender se os resultados alcançados neste estudo empírico se refletem nos pressupostos teóricos encontrados aquando da revisão bibliográfica.

O nosso estudo debruçou-se sobre uma criança que estava integrada num grupo de educação pré-escolar heterogéneo, numa instituição privada do distrito de Aveiro. Através de observação direta em contexto de sala e de informação recolhida em diálogos informais com a mãe, que nos relatou situações vividas em contexto familiar, foram destacadas, pela prioridade de intervenção que exigiam, alguns domínios do desenvolvimento da criança: dificuldade em relacionar-se com os colegas e outras pessoas, em comunicar e adequar a linguagem aos diferentes contextos, gerir as frustrações e tolerância ao não, bem como, dificuldade em realizar algumas atividades com autonomia.

As evidências observadas no início do ano letivo de 2013/2014, levaram-nos à necessidade de em dezembro de 2013, através do “teste de avaliação da linguagem da criança” – TALC – e da “escala de avaliação das competências do desenvolvimento infantil” – SGS II – realizar uma avaliação diagnóstica do desenvolvimento da Maria, que à data, tinha quarenta e sete meses.

Os resultados obtidos, após a aplicação destes testes, foram significativamente esclarecedores. Segundo a SGS II, as áreas fortes da Maria eram as competências manipulativas e visuais, sendo que, as áreas em que as suas competências estavam mais comprometidas eram a fala e linguagem e a interação social. Os dados recolhidos através do TALC vieram complementar a informação conseguida no teste anterior. A dificuldade em perceber frases complexas, em utilizar os constituintes morfosintáticos na construção frásica e em compreender/aplicar as intenções comunicativas, foram os aspetos em que a Maria apresentou mais dificuldades.

Uma análise refletida e cuidada, num primeiro momento, leva-nos a destacar um aspeto que consideramos fundamental: a convergência entre os dados da

avaliação diagnóstica (TALC e SGS II), as informações recolhidas através de observação direta, as informações fornecidas pelo neuropediatra, através de relatório médico, e o parecer da equipa local de intervenção precoce. Todas estas fontes apontavam a comunicação e linguagem e a interação social como áreas de maior dificuldade da criança. Verificamos que a concordância entre os diferentes intervenientes não só facilitou, mas permitiu otimizar o processo de definição de estratégias de intervenção, a sua aplicação e o sucesso que veio a verificar-se.

Conhecidos e analisados os dados gerados, definimos como estratégia transversal a todo o processo de intervenção, realizar uma abordagem, privilegiando uma das áreas de competências mais fortes da Maria – o desenho – transportando-o para situações em que a Maria não era tão competente – o brincar e o jogo. Neste sentido, Franco, Reis e Gil (2003, p.9) afirmam que, “num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado”. Pretendíamos, pois, proporcionando oportunidades de comunicação e fortalecimento emocional através do desenho – atividade que a criança fazia com muito prazer e elevado desempenho – promover a comunicação, o brincar e o jogo – atendendo ao carácter também transversal destas atividades humanas. Promover, afinal, o desenvolvimento da Maria no seu todo.

Ao definirmos estas estratégias de intervenção, apoiámo-nos em alguns indicadores do comportamento da criança que considerámos favoráveis no processo de intervenção: a grande capacidade de memorizar informação e repeti-la, bem como a relação de confiança que existia entre ela e a educadora/estagiária.

No decorrer da intervenção, a Maria foi revelando uma evolução notável nas suas competências comunicativas. Por sua vez, estes progressos, ao nível da linguagem, permitiram-lhe desenvolver a sua capacidade de se relacionar com os outros. Evidencia-se assim, a importância da relação que existe entre a comunicação e a interação social. Nesta linha de pensamento, Nunes (2001, p.81) refere que, “comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente”.

A Maria, ao longo do período de concretização das estratégias definidas, quase sempre respondeu positivamente às propostas da educadora/estagiária.

Consideramos que as estratégias de intervenção aplicadas se conjugaram bem com o ambiente promotor de aprendizagem existente neste contexto de vida da criança. Só “num ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de atividades, as crianças aproveitarão todas as oportunidades para comunicar, questionar, resolver problemas e saber sempre mais”. (Riley, 2004, p.42)

Após o período de intervenção que decorreu durante sete meses, procedeu-se novamente à avaliação do desenvolvimento através do TALC e do SGS II, com a finalidade de verificar se os objetivos que nos propusemos atingir tinham sido concretizados. Os resultados obtidos foram bastante expressivos da evolução.

De acordo com a SGS II, no primeiro momento de avaliação (dezembro de 2013), as áreas mais comprometidas eram a fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal. Após a intervenção, os resultados alcançados para a fala e linguagem, e interação social, apesar de terem ficado aquém do que seria esperado para a sua idade cronológica, sofreram um progresso significativo.

Os dados recolhidos posicionavam as competências de fala e linguagem, e interação social da Maria, em julho de 2014, nos 36 meses de idade. As capacidades locomotoras, e de audição e linguagem, correspondiam aos 48 meses e as restantes (manipulativas, visuais e autonomia pessoal) situavam-se nos 60 meses de idade.

De acordo com os dados obtidos por avaliação através do TALC, podemos referir que persiste a dificuldade na compreensão de frases complexas e na expressão de sentimentos, pedidos de informação e autorização, cumprimentos e clarificações. Os resultados obtidos enquadram a Maria num percentil próximo dos 50 na área da compreensão e o mesmo se verifica na componente da expressão. Embora persista, ainda, dificuldade na compreensão de frases complexas e na utilização das intenções comunicativas no seu discurso, o relatório do neuropediatra corrobora que o progresso da Maria no decorrer destes meses foi bastante significativo.

Os resultados obtidos espelham as teorias de Piaget e Vigotsky abordadas aquando da revisão bibliográfica. Verificamos que o jogo enquanto estratégia promotora de comunicação e interação social assumiu um papel fundamental na “construção do conhecimento” (Kamii, C.1996, p.27), nas diversas áreas de competência. Apuramos, ainda, que, através do jogo, conhecemos as capacidades já desenvolvidas pela criança e aquelas que ainda estão em processo de maturação,

criando-se assim, de acordo com a teoria de Vigotsky, “uma zona de desenvolvimento proximal da criança”. (1999, p.134)

Estando conscientes de que algumas das competências que nos propusemos desenvolver, não foram adquiridas pela Maria, estes resultados permitem-nos concluir que as estratégias de intervenção constituíram-se como instrumentos essenciais e adequados ao desenvolvimento das competências da criança em estudo. Constatamos que o facto de a estagiária ser a educadora responsável pelo grupo em que a criança estava incluída, tendo um robusto conhecimento da criança em estudo, e existindo entre ambas uma relação positiva de afeto, terá contribuído decisivamente para o sucesso da intervenção. Até porque, o educador deve “favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas da criança (...) de modo a permitir uma apropriação dos diferentes meios de comunicação”. (Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2002, p.56.)

Por fim, consideramos relevante assinalar a dimensão assumida neste estágio/estudo, pelo desenho, pela brincadeira e pelo jogo enquanto estratégias fundamentais na promoção de competências comunicativas da Maria, por sua vez determinantes para a notável capacidade de se relacionar com os outros que agora exhibe. O desenho que desde o início se evidenciava muito evoluído e representativo e se assumia como a “brincadeira” preferida da Maria, permitiu desenvolver áreas em que a criança não era tão competente e espontânea. Até porque, Luquet, (1987, p.15) afirma que a criança “desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo”. E quando a criança assume um papel ativo na construção do seu desenvolvimento, as aprendizagens são mais significativas.

Perspetivando futuras práticas em educação, consideramos que as evidências deste “estudo de caso” não poderão ser generalizadas a outros casos, contudo, acreditamos que esta investigação assentou em duas estratégias determinantes que poderão ser aplicadas noutros contextos: a articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo e a formalização de estratégias “embutidas” na rotina natural da sala de atividades promovendo um contexto inclusivo. Assim, realçamos estas estratégias como as principais implicações deste estudo para posteriores práticas educativas.

Consideramos, ainda, que este estudo assumiu-se como uma oportunidade de estudar e refletir sobre a dimensão que a brincadeira e o jogo assumem no

desenvolvimento global da criança, bem como do desenho como instrumento potenciador das competências comunicativas.

Referências bibliográficas

American Psychiatric, A (2006). DSM-IV-TR. *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores (trad. port.)

American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Retrieved from www.asha.org/policy. DOI: 10.1044/policy.RP1993-00208

Andrade, F. (2012). *Perturbações da Linguagem na Criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.

Bellman, M., Lingam, S. & Aukett A. (2003). *SGS II - Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II - dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: CEGOC-TEA Lda.

Brougère. G (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre

Cardona, M. João (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância*. Cadernos de Educação de Infância, 8 – 15

Casey. T. (2007). *Environments for outdoor Play – a practical guide to making space for children*. Paul Chapman Publishing.

Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Friedman. A. (2001). *Brincar, crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.

Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo

Kammi, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Horizontes pedagógicos. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget

Libório, O. & Portugal, G (2001). Perspectivas de educadores e crianças sobre o jogo (brincadeira) no contexto educacional do jardim de infância. *Textos de trabalho*. [8], 1-23, CEDiC – Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho

Luquet, G.H (1927). *Le Dessin Infantin*. Librairie Félix Alcan. Retrieved from <http://luquet-archives.univ-paris1.fr/document.php?domaine=psychologie&fichier=802&lg=pt>

Luquet, G.H (1987). *O desenho infantil*. 4ª edição. Porto: Livraria Civilização

Nunes, Clarisse (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência, ministério da educação*, Lisboa: DEB-NOEEE

Pereira, B. O. e Neto, C. (1999). As crianças, o Lazer e os Tempos Livres. in Pinto, M. e Sarmento, M. J. *Saberes sobre as crianças - Para uma Bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Universidade do Minho.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, 3(1), 3-18. Retrieved from: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)

Riley, J. (1996) in SIRAJ-BLATCHFORD, I (Org.) (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*, Lisboa: Texto Editora.

Rigolet, S. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora

Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-Escolar, (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Solé, Maria de Borja (1992). *O jogo infantil*. Lisboa: Instituto de apoio à criança.

Sua-Kay & Tavares, D. (2006). *TALC – Teste de Avaliação da Linguagem da Criança*. Lisboa: Oficina Didática.

Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

Vigostky, L. S. (1999). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Legislação:

PORTUGAL (2009). Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – Decreto-lei n.º 281/2009. *Diário da República*, I Série, n.º 193, 6 de outubro, 7298-7301

Anexos

Anexo 1 – Escala de avaliação das competências do desenvolvimento infantil – SGS II - antes e após intervenção

Data das Avaliações		Data das Avaliações	
COMPETÊNCIAS NO CONTROLO POSTURAL PASSIVO		COMPETÊNCIAS LOCOMOTORAS	
Decúbito Dorsal		Movimento e Equilíbrio	
1. Cabeça controlada em relação ao tronco	1	22. Rebola e contorce-se, para se deslocar	1
2. Levanta as pernas até à posição vertical e aguenta os pés (olha para os pés)	2	23. Torna genha, canteja (ou desloca-se na posição sentada (instabilidade "abuffer"), para se movimentar	2
Suspensão Ventral		24. Começa a andar quando lhe seguram as mãos, suportando todo o peso do corpo nos pés	3
3. Cabeça em alinhamento com o tronco, braços em semi-estensão	1	25. Anda agarrado a móveis (ou empurrando brinquedos com rodas)	4
4. Cabeça acima da linha do tronco, braços e pernas em extensão	2	26. Anda sozinho, com os pés afastados e os braços levantados para manter o equilíbrio	5
Puxar para Sentar		27. Anda bem, com os pés ligeiramente afastados; consegue conservar equilíbrio e parar brevemente	6
5. Cabeça desviada para trás, quando se puxa a criança para a sentar com o tronco vertical; a cabeça fica momentaneamente direita, antes do deslize para a frente	1	28. Apega objectos do chão sem cair	7
6. Cabeça prosto ou não descaída	2	29. Corre de forma ziguezague, parando e recomeçando (utilizando-se e evitando obstáculos)	8
7. Passa os braços para a frente e faz força para se sentar	3	30. Salta, levantando os dois pés do chão	9
Posição Sentada (com apoio de um adulto)		31. Anda em linha de pés	10
8. Costas curvadas	1	32. Corre em linha de pés	11
9. Costas direitas	2	33. Salta de pé sozinho três vezes	12
Resultado das Competências no Controlo Postural Passivo		34. Começa a andar, pé ante pé (dedos com calcanhar), dando, no mínimo, 4 passos	13
COMPETÊNCIAS NO CONTROLO POSTURAL ACTIVO		35. Apeia-se, pelo menos durante 8 segundos, em cada um dos pés separadamente	14
Decúbito Ventral		Subir e Descer Escadas	
10. Cabeça de lado, apoiada na mão da face, nádegas elevadas com os joelhos flexidos sob o abdómen, braços junto ao peito com os cotovelos flexidos	1	36. Sube escadas gatejando	1
11. Levanta a cabeça momentaneamente, nádegas elevadas	2	37. Sube escadas de mão dada, colocando os 2 pés em cada degrau	2
12. Levanta a cabeça e a parte superior do tronco, apoiando-se nos antebraços e mantendo as nádegas no plano de apoio	3	38. Sube e desce escadas de forma confiante, colocando os 2 pés em cada degrau	3
13. Suporta o peso do corpo sobre os braços estendidos e as palmas das mãos abertas	4	39. Sube escadas sozinho/a (colocando 1 pé em cada degrau) e desce (colocando os 2 pés em cada degrau)	4
14. Adopta a posição de gatinhas	5	40. Sube e desce escadas sozinho/a - colocando um pé em cada degrau (tal como os adultos)	5
Posição Sentada (sem apoio)		41. Sube escadas a correr	6
15. Mantém-se sentado/a sem apoio, embora só por uns momentos	1	Resultado das Competências Locomotoras	
16. Mantém-se sentado/a sem apoio, por períodos prolongados (pelo menos, durante 10 segundos)	2	15/18	
17. Começa a adoptar a posição sentada, a partir das posições ventral ou dorsal	3	COMPETÊNCIAS MANIPULATIVAS	
Posição de Pé		Aptidão Manual	
18. Quando segurados na posição de pé, suporta algum peso do corpo nos pés	1	42. Mãos fechadas sobre o polegar	1
19. Quando segurados na posição de pé, suporta a totalidade do peso do corpo nos pés	2	43. Olha para as mãos e brinca com os dedos	2
20. Começa manter-se de pé com apoio	3	44. Apega as mãos pressionando as palmas uma contra a outra	3
21. Começa pôr-se de pé	4	45. ■ Pressão da palma	4
Resultado das Competências no Controlo Postural Activo		46. ■ Passa um brinquedo de uma mão para a outra	5
Legenda		47. ■ Segura dois objectos, um em cada mão, juntando-os	6
■ Para estes itens, é necessária a utilização de material estimulo.		48. ■ Pressão da ponta inferior	7
□ Os itens assinalados com um círculo à volta do número contêm um conteúdo cognitivo.		49. ■ Pressão da ponta fina	8
Q Utilize esta letra quando a qualidade do desempenho for questionável. Mesmo assim, pontue o item.		50. ■ Alisa brinquedos para o chão intencionalmente (lançamento)	9
		51. ■ Vira páginas de um livro, várias em simultâneo	10
		52. ■ Vira páginas de um livro, uma de cada vez	11
		53. ■ Coloca 10 pinos dentro do elástico em 30 segundos	12
		54. ■ Coloca 8 pinos no tabuleiro para pinos em 30 segundos	13

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer forma ou meio, nomeadamente electrónica. As informações sobre a posição das autoridades de legislação em vigor.

VCS II - Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil

Data das Avaliações			
COMPETÊNCIAS MANIPULATIVAS (cont.)			
Cubos			
85	■ Toca com 2 cubos	1	
86	■ Toca com 3 cubos	2	
87	■ Toca com 4 a 6 cubos	3	
88	■ Toca com 7 ou mais cubos	4	
89	■ Constrói uma torre, após demonstração	5	
90	■ Constrói 3 degraus com 6 cubos, após demonstração	6	✓✓
Desenho			
91	■ Faz rabiscos, movimentando o lápis de um lado para o outro	1	
92	■ Faz rabiscos circulares	2	
93	■ Imita uma linha vertical e/ou horizontal	3	
94	■ Imita um círculo	4	
95	■ Imita uma cruz	5	
96	■ Imita um quadrado	6	✓✓
Desenho da Figura Humana			
97	■ Desenha a cabeça e outra parte do corpo	1	
98	■ Desenha o corpo, as duas pernas e os dois braços	2	
99	■ Desenha a face, o tronco, as pernas e as mãos	3	✓✓
Resultado das Competências Manipulativas		27	28
COMPETÊNCIAS VISUAIS			
Função Visual			
70	■ Volta-se na direção de uma luz difusa	1	
71	■ Fixa, por um breve período de tempo, um ponto a distância de 30 cm	2	
72	■ Segue com o olhar um objeto que oscila com movimento pendular de 30°	3	
73	■ Segue com o olhar um objeto que oscila com movimento pendular de 180°	4	
74	■ Consegue ao olhar quando um objeto se aproxima	5	
75	■ Aponta o dedo com precisão para um objeto pequeno	6	✓✓
Compreensão Visual			
76	■ Vê o brinquedo cair, mas não o procura no chão com o olhar (não há noção de permanência do objeto)	1	
77	■ Procura o brinquedo com o olhar no local correto onde este caiu (há noção de permanência do objeto)	2	
78	■ Procura o brinquedo perdido	3	
79	■ Observa, com interesse, movimentos das pessoas que se encontram a alguma distância ou que vê através de uma janela	4	
80	■ Aponta com o dedo para objectos distantes	5	
81	■ Mostra interesse por imagens	6	
82	■ Reconhece detalhes no Livro de Figuras	7	
83	■ Completa o Quadro de Esboços com formas geométricas	8	
84	■ Completa o Quadro de Esboços com peixes	9	
85	■ Reconhece pequenos detalhes de uma imagem	10	
86	■ Combina 2 cores	11	
87	■ Combina 4 cores	12	
88	■ Combina todas as 18 cores das cores	13	
89	■ Realiza o teste de visão linear (5 metros)	14	✓✓
Resultado das Competências Visuais		80	80

Data das Avaliações			
COMPETÊNCIAS NA AUDIÇÃO E LINGUAGEM			
Função Auditiva			
90	■ Submetete-se de imediato a um barulho súbito	1	
91	■ Responde à voz	2	
92	■ Olha na direção da voz dos pais	3	✓✓
Compreensão da Linguagem			
93	■ Vira a cabeça na direção da fonte sonora	1	
94	■ Está atenta aos sons do seu dia-a-dia	2	
95	■ Compreende o significado de "não"/"ademais"	3	
96	■ Reconhece o próprio nome	4	
97	■ Compreende os nomes de objectos na posição que lhe são familiares	5	
98	■ Consegue seleccionar 2 objectos de um grupo de 4	6	
99	■ Consegue indicar 2 partes do corpo que são contrastes (p.e. nariz e olhos)	7	
100	■ Consegue indicar as partes do corpo de uma boneca (p.e. olhos e nariz)	8	
101	■ Executa uma ordem com duas acções	9	
102	■ Mostra compreender as verbais, utilizando figuras que representam diferentes acções	10	
103	■ Mostra compreender as funções dos objectos, utilizando figuras	11	
104	■ Mostra compreender preposições	12	
105	■ Mostra compreender adjetivos relacionados com o tamanho	13	
106	■ Mostra compreender a negação	14	✓
107	■ Executa uma ordem com duas instruções	15	✓
108	■ Compreende perguntas de alguma complexidade	16	
109	■ Executa uma ordem com três instruções	17	
110	■ Compreende a negação em frases complexas	18	
Resultado das Competências na Audição e Linguagem		17	18

Data das Avaliações			
COMPETÊNCIAS NA FALA E LINGUAGEM			
Vocalização			
111	■ Emite sons guturais	1	
112	■ Vocaliza quando está contente	2	
113	■ Ri, sorri e grita quando feliz	3	
114	■ Preenche o silêncio e enrolamento (variação e extensão da voz)	4	
115	■ Imita sons produzidos pelas pessoas (mãe, "br", estalar os lábios)	5	✓✓
Linguagem Expressiva			
116	■ "Jargão" constante reconvertendo a vogal e muitas intonações	1	
117	■ Utiliza uma palavra com significado	2	
118	■ Combina, recorrendo simultaneamente a gestos e vocalizações	3	
119	■ Utiliza várias palavras (pelo menos 4) com significado	4	
120	■ Utiliza mais de 3 palavras com significado	5	
121	■ Tenta repetir as palavras que são verbalizadas por outros	6	

SGS II - Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil

Data das Avaliações					
COMPETÊNCIAS NA FALA E LINGUAGEM (CONT.)					
122. Junta 2 ou mais palavras para construir frases simples	7				
123. Nomeia objectos e figuras familiares	8				
124. Fala numa linguagem habitualmente entendida pela mãe	9	✓			
125. Utiliza palavras interrogativas (p.e., o quê, onde?) e utiliza dois pronomes pessoais (p.e. eu, tu)	10				
126. Consegue manter conversas simples e descrever acontecimentos	11				
127. Conhece diversas rimas infantis, canções, ou anúncios	12				
128. Com alguma imprecisão, consegue relatar acontecimentos recentes	13	?			
129. Discurso claro e fluente	14	?			
130. ■ Consegue construir uma frase com 5 ou mais palavras	15		✓		
131. ■ Consegue descrever uma sequência de eventos	16				
132. ■ Consegue dar uma explicação para os eventos	17				
Resultado das Competências na Fala e Linguagem		14	18		

Data das Avaliações					
COMPETÊNCIAS NA INTERACÇÃO SOCIAL					
Comportamento Social					
133. Sorri	1				
134. Responde positivamente ao toque amistoso	2				
135. Aprecia o banho e os cuidados diários	3				
136. ■ Leva tudo à boca	4				
137. Mostra aborrecimento quando é contrariado/a	5				
138. Bate palmas ou acena "adeus"	6				
139. Explora objectos no ambiente circundante	7				
140. Imita as actividades diárias	8				
141. Comportamento rebelde	9	✓			
142. Brinca com outras crianças mas não partilha brinquedos	10				
(143) Partilha brinquedos	11		✓		
(144) Mostra interesse pelos irmãos e companheiros de brincadeira	12				
145. Ajuda activamente os irmãos e companheiros de brincadeira	13				
146. Nomeia os seus melhores amigos	14				
Brincar					
147. ■ Abana uma roca	1				
148. ■ Procura um brinquedo que está parcial, mas não totalmente, escondido	2				
149. ■ Encontra rapidamente um brinquedo escondido	3				
(150) ■ Explora, com interesse, as propriedades e funcionalidades dos brinquedos e de outros objectos	4		✓		
151. Brinca com satisfação sozinho/a ou junto de um familiar	5				
(152) Brinca com destreza	6				
153. ■ Chuta uma bola pequena	7				
154. ■ Atira uma bola pequena com o braço erguido	8				
(155) ■ Espera pela sua vez nas brincadeiras	9		?		
(156) Participa em brincadeiras de forma cooperativa e imaginativa, respeitando as regras	10				
Resultado das Competências na Interação Social		13	20		

Data das Avaliações					
COMPETÊNCIAS NA AUTONOMIA PESSOAL					
Alimentação					
157. Leva as mãos ao biberão quando alimentado/a	1				
158. Agarra a colher	2				
159. Segura, morde e mastiga pequenos pedaços de comida	3				
160. Consegue beber de um copo, com ajuda	4				
161. Segura a colher mas não se alimenta	5				
162. Segura a colher e leva-a à boca mas não consegue evitar que ela se vire	6				
163. Segura o copo com ambas as mãos e bebe sem derramar muito líquido	7				
164. Segura a colher e leva a comida à boca com segurança	8				
165. Levanta o copo com uma mão, bebe e volta a colocá-lo no lugar	9				
166. Come bem com a colher	10				
167. Come bem com a colher e o garfo	11	✓			
168. Come com garfo e faca (apenas com uma pequena ajuda)	12				
169. Faz a refeição completa sem ajuda	13		✓		
Higiene e Vestir					
170. Indica que as fraldas estão molhadas ou sujas, chorando ou contorcendo-se	1				
171. Antecipa a necessidade de cuidados de higiene com vocalizações ou agitação	2				
172. Mantém-se seco/a durante o dia	3				
173. Vocaliza ou chama a atenção para a necessidade de cuidados de higiene, em tempo razoável	4				
174. Mantém-se habitualmente seco/a durante a noite	5				
175. Lava as mãos	6	✓			
176. Lava e seca as mãos, tenta escovar os dentes	7				
177. Lava e seca completamente a face e as mãos	8				
178. Veste-se e despe-se sozinho/a, excluindo abotoar botões ou fechos	9		✓		
179. Veste-se e despe-se sozinho/a, incluindo abotoar botões ou fechos	10				
Resultado das Competências na Autonomia Pessoal		17	22		

Resultado das Competências Cognitivas**Legenda**

- Para estes itens, é necessária a utilização de material estímulo.
- ① Os itens assinalados com um círculo à volta do número contêm um conteúdo cognitivo.
- Q Utilize esta letra quando a qualidade do desempenho for questionável. Mesmo assim, pontue o item.



Autores: Martin Bellman, Sundara Lingam e Anne Aukett
 Copyright © 1996 by NFER-NELSON Publishing Company Ltd., UK.
 Copyright © 2003 by CEGOC-TEA para tradução e adaptação portuguesa.
 Tradução e adaptação portuguesa: António Menezes Rocha,
 Magda Machado e Carla Ferreira.
 Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto Aguiar N.º 21-2º 1050-012 Lisboa.
 ISBN: 972-8817-09-6. Depósito Legal: 206581/04
 Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial,
 sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia. As infrações serão
 penalizadas nos termos da legislação em vigor. Este exemplar está impresso
 em tinta negra e azul. Apenas a negro é uma reprodução ilegal. Não a utilize.

Anexo 2 - Teste de avaliação da linguagem da criança – TALC - avaliação de diagnóstico

207970

T.A.L.C.
Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA TALC Sua-Kay, E. & Tavares, M. D.

FOLHA DE RESULTADOS

PARTE I: COMPREENSÃO

	Nº de itens	Pontuação obtida	Média esperada para a idade	Percentil
1. Vocabulário				
1.2 Objectos	12	12		
1.2 Imagens	24	22		
Total Vocabulário	36	34		
2. Relações semânticas				
2.1 Duas palavras de conteúdo	12	12		
2.2 Três palavras de conteúdo	12	12		
Total Relações Semânticas	24	24		
3. Frases Complexas	9	2		
Total da Compreensão	69	60		

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário				
4.1 Objectos	12	12		
4.2 Imagens	18	18		
Total Vocabulário	30	30		
5. Frases absurdas	3	0		
6. Constituintes morfossintáticos	15	5		
7. Intenções comunicativas	6	0		
Total da Expressão	54	35		

Sua-Kay, E. & Távares, M.D.

PARTE I: COMPREENSÃO

I. Vocabulário



I.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "Onde está o / a ..."	Cotação
1	Colher	1
2	Pente	1
3	Cadeira	1
4	Pato	1
5	Menina	1
6	Carro	1
7	Chave	1
8	Lápis	1
9	Calças	1
10	Mesa	1
11	Copo	1
12	Árvore	1
Total:		12



I.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "Onde está o / a ..."	Cotação
1	Maçã	1
2	Árvore	1
3	Elefante	1
Prancha 2		
4	Óculos	1
5	Garfo	1
6	Escova	1
Total:		6
Prancha 3	Instrução: "Quem está a ..."	Cotação
7	Comer	1
8	Escrever	1
9	Dormir	1
Prancha 4		
10	Correr	1
11	Chorar	1
12	Regar	1
Total:		6
Prancha 5	Instrução: "qual é que serve para ..."	Cotação
13	Ler	1
14	Cortar	1
15	Pintar	1
Prancha 6		
16	Comer	1
17	Coser	0
18	Atar	0
Total:		4
Prancha 7	Instrução: Olha para as chaves. Onde está a chave pequena? ... "e a camisola molhada" e "a camisola seca"?	Cotação
19	Pequena	1
20	Molhada	1
21	Seca	1
Prancha 8		
Instrução: "Mostra-me o copo vazio; mostra-me o carro que está perto" "e o carro que está longe?"		
22	Vazio	1
23	Perto	1
24	Longe	1
Total:		6

2

UA / SD
N.º 226549
Data 1-11-08
Cota CE-SD

*1 não reconhece a agulha.

2. Relações semânticas



2.1 Duas palavras de conteúdo

Objectos 2	Material: homem, menina, cama, mesa, cadeira, colher, faca e esponja Instrução: "vou-te pedir para fazeres algumas coisas"	Cotação
Objecto / Local		
1	Põe a menina na mesa	1
2	Põe a faca na cadeira	1
3	Põe a colher na mesa	1
Acção / Objecto		
4	Lava a menina	1
5	Deita o pai	1
6	Senta a menina	1
Agente / Acção		
7	Põe a menina a dormir	1
8	Mostra-me o pai a beber	1
9	Mostra-me o pai a saltar	1
Objectos 3	Material. Estrela grande e pequena, lápis verde e amarelo, meia suja e limpa	
Objecto / Atributo		
10	Dá-me a estrela grande	1
11	Dá-me o lápis verde	1
12	Dá-me a meia limpa * ficou positiva	1
Total:		12



2.2 Três palavras de conteúdo

Agente + Acção + Objecto		
	Instrução: "Mostra-me..."	Cotação
Prancha 9	Menina a pintar a cadeira	(A) 1
	Rapaz a pintar a cadeira	(B)
	Menina a limpar a cadeira	(C)
	Menina a pintar um quadro	(D)
Prancha 10	Cavalo a comer a cenoura	(B) 1
	O cavalo a comer a erva	(D)
	Boi a comer a cenoura	(A)
	Cavalo a dormir na erva	(C)
Prancha 11	O homem a cortar o jornal	(D) 1
	Homem a ler o jornal	(A)
	Homem a cortar o cabelo	(B)
	Mulher a cortar o jornal	(C)
Objecto + Atributo + Local		
Prancha 12	O cão castanho na cama	(A) 1
	O cão preto na cama	(C)
	O cão castanho na mesa	(D)
	O gato castanho na cama	(B)
Prancha 13	O livro azul na mesa	(B) 1
	Livro vermelho na mesa	(D)
	Copo azul mesa	(C)
	Livro vermelho na cadeira	(A)
Prancha 14	A camisola suja no cesto	(B) 1
	A camisola suja no chão	(A)
	As calças sujas no cesto	(C)
	A camisola limpa no cesto	(D)

Sua-Kay, E. & Tavares, M.D.

Objecto + Locução Prepositiva + Local		
Prancha 15	A mala em cima da mesa	(D) 1
	Mala debaixo da mesa	(B)
	Caixa em cima da mesa	(C)
	Mala em cima da cadeira	(A)
Prancha 16	O lápis dentro do copo	(C) 1
	O lápis dentro da caixa	(B)
	O pente dentro do copo	(A)
	O lápis fora do copo	(D)
Prancha 17	O cão atrás da árvore	(B) 1
	O cão à frente da árvore	(A)
	O gato atrás da árvore	(C)
	O cão atrás da casa	(D)
Agente + Acção + Objecto		
Prancha 18	A menina a empurrar o rapaz	(A) 1
	A menina a empurrar o carrinho	(B)
	O rapaz a empurrar a menina	(C)
	A menina a beijar o rapaz	(D)
Prancha 19	O elefante a agarrar o homem	(D) 1
	O elefante a agarrar a menina	(B)
	O homem a agarrar o elefante	(C)
	O elefante a pisar o homem	(A)
Prancha 20	O pai a lavar o filho	(A) 1
	O filho a lavar o pai	(B)
	O pai a lavar o cão	(C)
	O pai a vestir o filho	(D)
Total:		12



3. Frases Complexas

Instrução: "Apona para o que eu vou dizer"		Cotação
Frases relativas		
Prancha 21	O homem que está a escovar o cão é magro	(A) 1
	O homem que está a escovar o cão é gordo	(B)
Prancha 22	A menina que está a pintar a escada é alta	(A) 1
	A menina que está a pintar a escada é baixa	(B)
Prancha 23	O cavalo que está ver o esquilo é castanho	(A) 0
	O cavalo que está ver o esquilo é preto	(B)
Frases passivas		
Prancha 24	O rapaz foi molhado pela rapariga	(A) 0
	A rapariga foi molhada pelo rapaz	(B)
Prancha 25	O pai está a ser penteado pelo filho	(A) 0
	O filho está a ser penteado pelo pai	(B)
Prancha 26	O elefante está a ser empurrado pelo touro	(A) 0
	O touro está a ser empurrado pelo elefante	(B)
Expressões correlativas		
Prancha 27	Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa	(A) 0
	Livro no chão e copo na mesa	(B)
	Livro e copo na mesa	(C)
	Copo na mesa e livro no chão	(D)
Prancha 28	Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa	(B) 0
	Caixa debaixo da mesa e mala ao lado	(B)
	Mala e caixa em cima da mesa	(A)
	Mala debaixo da mesa e caixa ao lado	(D)
Prancha 29	Tanto o porco como o cão estão em cima da cama	(D) 0
	Porco no chão e cão na cama	(B)
	Porco na cama e cão no chão	(C)
	Porco e cão no chão	(A)
Total:		2

Repete as frases q digo.

UA / SD
N.º 226541
Data 7-11-08
Cota CE-50

207970

T.A.L.C.

Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário



4.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "o que é isto?"	Cotação
1	Colher	1
2	Pente	1
3	Cadeira	1
4	Pato	1
5	Menina ou boneca	1
6	Carro	1
7	Chave	1
8	Lápis	1
9	Calças	1
10	Mesa	1
11	Copo	1
12	Árvore	1
Total:		12



4.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Árvore	1
2	Elefante	1
3	Maçã	1
Prancha 2		
4	Óculos	1
5	Escova	1
6	Garfo	1
Prancha 3		
Instrução: "O que é que ele / ela está a fazer?"		
7	Dormir	1
8 Comer		1
9	Escrever / Pintar	1
Prancha 4		
10	Regar	1
11	Correr	1
12 Chorar		1
Prancha 5		
Instrução: "Esta chave é pequena e esta é ..."		
13	Grande	1
Instrução: "Esta roupa está ... e esta está ..."		
14	Molhada	1
15	Seca	1
Prancha 6		
Instrução: "Este carro está aqui perto, mas este está muito ..."		
16	Longe	1
Instrução: "Olha para os copos, este está ... e este?"		
17	Vazio	1
18	Cheio	1
Total		18



5. Frases absurdas

	Instrução: "Ouve com atenção. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal". Se a criança não justificar perguntar porque está mal.	Cotação
1	Os patos ladram / fazem ão-ão "Qua Qua"	4 0
2	As cadeiras voam "As cadeiras no chão"	1 0
3	A bola morde "A bola vai jogar"	1 0
Total:		3

Sua-Kay, E. & Tavares, M.D.



6. Constituintes morfossintáticos

		Cotação
Prancha 30	<p>1. "Olha tantos brinquedos que o menino tem aqui". Apontar para os brinquedos e dizer: "aqui estão dois... e aqui dois ... e aqui dois..." leões ✓ carros ✓ pincéis ✓ bolas ✓</p> <p>2. "Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele disse: ó mãe, eu gosto mais ..."</p> <p>3. Onde é que a mãe vai arrumar o urso? Se a criança responder apontando ou dizendo "aqui", insistir "aqui onde?"</p>	<p>Plural regular: 1 1</p> <p>Plural especial: 1</p> <p>Preposição: 1 0</p> <p>Preposição: 1 0</p>
Prancha 31	<p>1. "A menina está muito contente, ela faz anos. O que é que está a acontecer aqui?" "um presente" "A menina está ... um presente." "A menina está a pagar o presente".</p> <p>2. Para quem é o presente? "É minha ... é meu" "É da menina"</p>	<p>Preposição "a" (à): 1</p> <p>Objecto Directo: 1</p> <p>Objecto Indirecto: 1 0</p> <p>Preposição "para": 1</p>
Prancha 32	<p>1. "O menino está sentado à mesa e mãe não está contente porque ele tem as mãos sujas Eu acho que ele tem...." "As mãos sujas" "Tem de lavar"</p> <p>2. O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu ..." "Devolve cl a pergunta."</p> <p>3. Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já ... "Devolve cl a pergunta"</p> <p>4. Os meninos pedem para ir brincar para a rua. Ó mãe nós... "brincar na rua"</p>	<p>Conjunção "que" / preposição "de": 1 0</p> <p>Futuro condicional: 1 0</p> <p>Pretérito perfeito, 3ªps: 1 0</p> <p>Presente 2ªpp: 1 0</p>
Prancha 33	<p>1. "O que é que aconteceu aos lápis e cadernos?" "Vai apontar"</p> <p>2 E de quem são os livros? "É meu" ... "Do pai"</p> <p>3. O que é que aconteceu à mochila?</p>	<p>Flexão verbal 3ªpp: 1 0</p> <p>Preposição do, deste, dele: 1</p> <p>Flexão verbal na 2ªps: 1 1</p> <p>Pronome reflexo / participio passado, conjugado no pretérito perfeito: 1 0</p>
<p>UA / SD</p> <p>N.º 226541</p> <p>Data 7-11-08</p> <p>Cota CE-50</p>		Total: 5



8. Intenções comunicativas

Prancha 34		Cotação
Cumprimentar	(Situação na imagem: Menino a entrar na sala) Instrução: "Este menino chegou agora. O que é que ele deve dizer?"	
1		0
Pedir clarificações	(Situação na imagem: professora a falar com menino sentado à mesa sozinho) Instrução: "A professora está a explicar ao menino o que ele tem que fazer, mas ele não percebeu muito bem. O que é que ele deve dizer?"	
2		0
Pedir autorização	(Situação na imagem: menino a apontar para a porta) Instrução: "Este menino quer ir à casa de banho. O que é que ele deve dizer?" "fazer xixi"	
3		0
Pedir informação	(Situação na imagem: grupo de 3 meninos, dois a olhar para uma construção e um a tentar mostrar o seu desenho) Instrução: "O menino fez um castelo com legos e este menino quer saber como é que ele o fez. O que é que ele deve dizer?"	
4		0
Expressar sentimentos	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: "Este menino está triste. O que é que o amigo lhe deve dizer?"	
5		0
Chamar a atenção	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: "O menino quer mostrar o desenho dele, mas ninguém está a olhar. O que é que ele deve dizer?"	
6		0
Total:		0

Anexo 3 - Teste de avaliação da linguagem da criança – TALC - avaliação após intervenção

207970

	T.A.L.C.
	Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA
TALC
Sua-Kay, E. & Tavares, M. D.

FOLHA DE RESULTADOS

PARTE I: COMPREENSÃO

	Nº de itens	Pontuação obtida	Média esperada para a idade	Percentil
1. Vocabulário				
1.2 Objectos	12	12		
1.2 Imagens	24	24		
Total Vocabulário	36	36		
2. Relações semânticas				
2.1 Duas palavras de conteúdo	12	12		
2.2 Três palavras de conteúdo	12	12		
Total Relações Semânticas	24	24		
3. Frases Complexas	9	2		
Total da Compreensão	69	62		

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário				
4.1 Objectos	12	12		
4.2 Imagens	18	18		
Total Vocabulário	30	30		
5. Frases absurdas	3	3		
6. Constituintes morfosintácticos	15	14		
7. Intenções comunicativas	6	1		
Total da Expressão	54	45		

PARTE I: COMPREENSÃO

1. Vocabulário



1.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "Onde está o / a ..."	Cotação
1	Colher	1
2	Pente	1
3	Cadeira	1
4	Pato	1
5	Menina	1
6	Carro	1
7	Chave	1
8	Lápis	1
9	Calças	1
10	Mesa	1
11	Copo	1
12	Árvore	1
Total:		12



1.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "Onde está o / a ..."	Cotação
1	Maçã	1
2	Árvore	1
3	Elefante	1
Prancha 2		
4	Óculos	1
5	Garfo	1
6	Escova	1
Total:		6
Prancha 3	Instrução: "Quem está a ..."	
7	Comer (o pai)	1
8	Escrever (a senhora)	1
9	Dormir (o menino)	1
Prancha 4		
10	Correr (a senhora)	1
11	Chorar (o menino)	1
12	Regar (a corda)	1
Total:		6
Prancha 5	Instrução: "qual é que serve para ..."	
13	Ler (o livro)	1
14	Cortar (a tesoura)	1
15	Pintar (o pincel)	1
Prancha 6		
16	Comer (a banana)	1
17	Coser	1
18	Atar (a corda)	1
Total:		6
Prancha 7	Instrução: Olha para as chaves. Onde está a chave pequena? ... e a camisola molhada? e a camisola seca?"	
19	Pequena	1
20	Molhada	1
21	Seca	1
Prancha 8		
22	Vazio	1
23	Perto	1
24	Longe	1
Total:		6

2. Relações semânticas



2.1 Duas palavras de conteúdo

Objectos 2	Material: homem, menina, cama, mesa, cadeira, colher, faca e esponja Instrução: "vou-te pedir para fazeres algumas coisas"	Cotação
Objecto / Local		
1	Põe a menina na mesa	1
2	Põe a faca na cadeira	1
3	Põe a colher na mesa	1
Acção / Objecto		
4	Lava a menina	1
5	Deita o pai	1
6	Senta a menina	1
Agente / Acção		
7	Põe a menina a dormir	1
8	Mostra-me o pai a beber	1
9	Mostra-me o pai a saltar	1
Objectos 3	Material: Estrela grande e pequena, lápis verde e amarelo, meia suja e limpa	
Objecto / Atributo		
10	Dá-me a estrela grande	1
11	Dá-me o lápis verde	1
12	Dá-me a meia limpa	1
Total:		12



2.2 Três palavras de conteúdo

Agente + Acção + Objecto		
	Instrução: "Mostra-me..."	Cotação
Prancha 9	Menina a pintar a cadeira	(A) 1
	Rapaz a pintar a cadeira	(B)
	Menina a limpar a cadeira	(C)
	Menina a pintar um quadro	(D)
Prancha 10	Cavalo a comer a cenoura	(B) 1
	O cavalo a comer a erva	(D)
	Boi a comer a cenoura	(A)
	Cavalo a dormir na erva	(C)
Prancha 11	O homem a cortar o jornal	(D) 1
	Homem a ler o jornal	(A)
	Homem a cortar o cabelo	(B)
	Mulher a cortar o jornal	(C)

Objecto + Atributo + Local		
Prancha 12	O cão castanho na cama	(A) 1
	O cão preto na cama	(C)
	O cão castanho na mesa	(D)
	O gato castanho na cama	(B)
Prancha 13	O livro azul na mesa	(B) 1
	Livro vermelho na mesa	(D)
	Copo azul mesa	(C)
	Livro vermelho na cadeira	(A)
Prancha 14	A camisola suja no cesto	(B) 1
	A camisola suja no chão	(A)
	As calças sujas no cesto	(C)
	A camisola limpa no cesto	(D)

Sua-Kay, E. & Tavares, M.D.

Objecto + Locução Prepositiva + Local		
Prancha 15	A mala em cima da mesa	(D) 1
	Mala debaixo da mesa	(B)
	Caixa em cima da mesa	(C)
	Mala em cima da cadeira	(A)
Prancha 16	O lápis dentro do copo	(C) 1
	O lápis dentro da caixa	(B)
	O pente dentro do copo	(A)
	O lápis fora do copo	(D)
Prancha 17	O cão atrás da árvore	(B) 1
	O cão à frente da árvore	(A)
	O gato atrás da árvore	(C)
	O cão atrás da casa	(D)
Agente + Acção + Objecto		
Prancha 18	A menina a empurrar o rapaz	(A) 1
	A menina a empurrar o carrinho	(B)
	O rapaz a empurrar a menina	(C)
	A menina a beijar o rapaz	(D)
Prancha 19	O elefante a agarrar o homem	(D) 1
	O elefante a agarrar a menina	(B)
	O homem a agarrar o elefante	(C)
	O elefante a pisar o homem	(A)
Prancha 20	O pai a lavar o filho	(A) 1
	O filho a lavar o pai	(B)
	O pai a lavar o cão	(C)
	O pai a vestir o filho	(D)
Total:		12



3. Frases Complexas

Instrução: "Aponta para o que eu vou dizer"		Cotação
Frases relativas		
Prancha 21	O homem que está a escovar o cão é magro	(A) 1
	O homem que está a escovar o cão é gordo	(B)
Prancha 22	A menina que está a pintar a escada é alta	(A) 1
	A menina que está a pintar a escada é baixa	(B)
Prancha 23	O cavalo que está ver o esquilo é castanho	(A) 0
	O cavalo que está ver o esquilo é preto	(B)
Frases passivas		
Prancha 24	O rapaz foi molhado pela rapariga	(A) 0
	A rapariga foi molhada pelo rapaz	(B)
Prancha 25	O pai está a ser penteado pelo filho	(A) 0
	O filho está a ser penteado pelo pai	(B)
Prancha 26	O elefante está a ser empurrado pelo touro	(A) 0
	O touro está a ser empurrado pelo elefante	(B)
Expressões correlativas		
Prancha 27	Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa	(A) 0
	Livro no chão e copo na mesa	(B)
	Livro e copo na mesa	(C)
	Copo na mesa e livro no chão	(D)
Prancha 28	Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa	(C) 0
	Caixa debaixo da mesa e mala ao lado	(B)
	Mala e caixa em cima da mesa	(A)
	Mala debaixo da mesa e caixa ao lado	(D)
Prancha 29	Tanto o porco como o cão estão em cima da cama	(D) 0
	Porco no chão e cão na cama	(B)
	Porco na cama e cão no chão	(C)
	Porco e cão no chão	(A)
Total:		2

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário



4.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "o que é isto?"	Cotação
1	Colher	1
2	Pente	1
3	Cadeira	1
4	Pato	1
5	Menina ou boneca	1
6	Carro	1
7	Chave	1
8	Lápis	1
9	Calças	1
10	Mesa	1
11	Copo	1
12	Árvore	1
Total:		12



4.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Árvore	1
2	Elefante	1
3	Maça	1
Prancha 2		
4	Óculos	1
5	Escova	1
6	Garfo	1
Prancha 3		
Instrução: "O que é que ele / ela está a fazer?"		
7	Dormir	1
8 Comer		1
9	Escrever / Pintar	1
Prancha 4		
10	Regar	1
11	Correr	1
12 Chorar		1
Prancha 5		
Instrução: "Esta chave é pequena e esta é ..."		
13	Grande	1
Instrução: "Esta roupa está ... e esta está...."		
14	Molhada	1
15	Seca	1
Prancha 6		
Instrução: "Este carro está aqui perto, mas este está muito ..."		
16	Longe	1
Instrução: "Olha para os copos, este está ... e este?"		
17	Vazio	1
18	Cheio	1
Total		18



5. Frases absurdas

	Instrução: "Ouve com atenção. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal". Se a criança não justificar perguntar porque está mal.	Cotação
1	Os patos ladram / fazem ão-ão "não, faz qua qua"	1
2	As cadeiras voam "não, as cadeiras não voam"	1
3	A bola morde "não, a bola vai jogar"	1
Total:		3



6. Constituintes morfossintácticos

		Cotação
Prancha 30	<p>1. "Olha tantos brinquedos que o menino tem aqui". Apontar para os brinquedos e dizer: "aqui estão dois... e aqui dois ... e aqui dois..." leões ✓ carros ✓ pincéis ✓ bolas ✓</p> <p>2. "Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele disse: ó mãe, eu gosto mais ..." "do leão" 1</p> <p>3. Onde é que a mãe vai arrumar o urso? Se a criança responder apontando ou dizendo "aqui", insistir "aqui onde?" "no armário" 1</p>	<p>Plural regular: 1</p> <p>Plural especial: 1</p> <p>Preposição: 1</p> <p>Preposição: 1</p>
Prancha 31	<p>1. "A menina está muito contente, ela faz anos. O que é que está a acontecer aqui?" a quem? "vai dar o presente" 1 "à menina"</p> <p>2. Para quem é o presente? "para a menina" 1</p>	<p>Preposição "a" (à): 1</p> <p>Objecto Directo: 1</p> <p>Objecto Indirecto: 1</p> <p>Preposição "para": 1</p>
Prancha 32	<p>1. "O menino está sentado à mesa e mãe não está contente porque ele tem as mãos sujas Eu acho que ele tem...." "de lavar as mãos" 1</p> <p>2. O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu ... "lavar as mãos" 0</p> <p>3. Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já ... 0</p> <p>4. Os meninos pedem para ir brincar para a rua. Ó mãe nós... 0</p>	<p>Conjunção "que" / preposição "de": 1</p> <p>Futuro condicional: 1</p> <p>Pretérito perfeito, 3ªps: 1</p> <p>Presente 2ªpp: 1</p>
Prancha 33	<p>1. "O que é que aconteceu aos lápis e cadernos?" 0</p> <p>2 E de quem são os livros? "dos homens" 1</p> <p>3. O que é que aconteceu à mochila? "rasgou" 1</p>	<p>Flexão verbal 3ªpp: 1</p> <p>Preposição do, deste, dele: 1</p> <p>Flexão verbal na 2ªps: 1</p> <p>Pronome reflexo / participio passado, conjugado no pretérito perfeito: 1</p>
		Total: 11



8. Intenções comunicativas

Prancha 34		Cotação
Cumprimentar	(Situação na imagem: Menino a entrar na sala) Instrução: "Este menino chegou agora. O que é que ele deve dizer?"	
1	"Oh senhora, deve dizer bom dia."	1
Pedir clarificações	(Situação na imagem: professora a falar com menino sentado à mesa sozinho) Instrução: "A professora está a explicar ao menino o que ele tem que fazer, mas ele não percebeu muito bem. O que é que ele deve dizer?"	0
Pedir autorização	(Situação na imagem: menino a apontar para a porta) Instrução: "Este menino quer ir à casa de banho. O que é que ele deve dizer?"	1 ? 0
Pedir informação	(Situação na imagem: grupo de 3 meninos, dois a olhar para uma construção e um a tentar mostrar o seu desenho) Instrução: "O menino fez um castelo com legos e este menino quer saber como é que ele o fez. O que é que ele deve dizer?"	0
Expressar sentimentos	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: "Este menino está triste. O que é que o amigo lhe deve dizer?"	0
Chamar a atenção	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: "O menino quer mostrar o desenho dele, mas ninguém está a olhar. O que é que ele deve dizer?"	0
Total:		